



Universidade de Lisboa  
Faculdade Motricidade Humana



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

**Orientador:** Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

**Júri:**

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Gama Barros.

João Carlos Martins Afonso

**2017**



Universidade de Lisboa  
Faculdade Motricidade Humana



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

Este relatório foi realizado com base na experiência do estágio pedagógico em  
educação física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sob a  
supervisão de Professor Doutor Nuno Januário e do Mestre José Pedro Ribeiro, no  
ano letivo de 2016/2017.

João Carlos Martins Afonso

**2017**

## Agradecimentos

Durante este longo caminho, que agora termina, foram várias as pessoas que contribuíram para a minha evolução, aprendizagem e crescimento, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Por isso, gostava de deixar o meu agradecimento a essas mesmas pessoas, que tiveram um papel fundamental.

Gostaria, ainda assim, de destacar as pessoas que, de uma forma mais direta contribuíram para o meu sucesso e que me foram dando sempre força e motivação para continuar e concluir esta fase tão importante da minha formação.

Aos meus pais, irmã e avô, pelo apoio incondicional e constante que me foram dando ao longo desta caminhada e por me terem dado todas as condições para que eu tivesse o maior sucesso possível. Desde o primeiro dia, até ao último dia, transmitiram-me sempre muita confiança, deram-me muita força e motivação, para que eu não desistisse, para que aproveitasse ao máximo esta etapa para aprender e para eu dar o meu melhor.

Aos meus colegas de estágio e amigos, João Vaz e Rui Silva, não só pelo apoio, amizade e entreajuda, mas também, por tudo o que aprendi com vocês ao longo deste percurso. Sem dúvida que não podia ter melhores colegas de estágio. Ao longo deste período, fomos tendo momentos muito bons, mas também, algumas dificuldades e problemas, mas juntos, conseguimos resolver tudo isso e ter sucesso. Sem a vossa ajuda, teria sido muito mais difícil.

A todos os meus atletas e colegas, do C.F. “Os Belenenses”, pela contribuição diária na construção de um melhor treinador, professor e ser humano. E ainda, pela compreensão (pelo facto de não estar somente focado no treino, percebendo que nesta fase da minha vida, a prioridade teria que ser o meu ano de estágio), ajuda e disponibilidade que tiveram ao longo deste tempo. Daí que gostasse de agradecer ao Hugo Jorge, Carlos Palhota, Miguel Clemente, Pedro Belo, Gonçalo Simões, Daniel Patrício e João Lamy.

Aos Professores, José Pedro Ribeiro, Nuno Januário, Maria João Vale, António Garcia, Luís Bentes, Ana Sofia Afonso e Manuel Sousa, por todo o conhecimento e experiências que me transmitiram e pela orientação e coadjuvação.

Aos meus alunos, pelo excelente ano de estágio que me proporcionaram, por me tratarem e “verem” desde o primeiro dia como um professor de educação física e não como um estagiário e por tudo aquilo que aprendi com eles.

E por fim, mas não menos importante, a todos os meus amigos mais próximos que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu sucesso sendo um forte apoio e uma fonte de inspiração e motivação. De destacar, Rui Nunes, Jorge Aurélio, Pedro Varela, Jéssica Casinhas, Margarida Sabino, João Lopes, Tiago Gonçalves, Joana Silva e Filipe Ressurreição.

## Resumo

Este ano de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros, permitiu que eu realizasse diversas reflexões sobre o meu desempenho em aula, o que no meu entender foi um fator fundamental para que eu desenvolvesse diversas competências, umas que ainda não estavam adquiridas e outras que eu não conseguia identificar como lacunas a serem trabalhadas. A escolha da modalidade de voleibol no desporto escolar e a interação com os alunos com deficiência desta escola, surgiu com esse mesmo objetivo, procurar desenvolver competências que ainda não estavam adquiridas e aprender mais sobre uma matéria que não dominava.

O sucesso e a aprendizagem dos alunos, foi algo que sempre me suscitou bastante interesse durante este ano de estágio, daí ter estudado o fenómeno da retenção escolar. Os resultados do relatório PISA de 2012 são bastante preocupantes, uma vez que cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos já ficaram retidos pelo menos uma vez, contra a média da OCDE de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso escolar mais de uma retenção.

Quanto à relação com a comunidade de realçar que coadjuvei a direção de turma e organizei e planeei uma visita de estudo ao Bounce.

Palavras-chave: motivação, aprendizagem, feedback, processo ensino-aprendizagem, clima relacional, diferenciação, integração, inclusão, avaliação formativa e retenção escolar.

## **Abstract**

This year of internship in the Basic and Secondary School Gama Barros enabled me to realize several reflections about my performance during the classes, thus being a fundamental aspect for me for the development of a few novel skills, some of them not acquired yet, others completely unknown and even the ones that I was not able to identify as errors to be corrected. With this aim, I have chosen volleyball in the school's sports and the interaction with students with some deficiencies helped to develop those skills.

During this year, the triumph and learning of the students was something that revealed interesting for me and that is why I studied the phenomenon of school retention. The worrying results from the PISA report's in 2012 revealed that around 35% of the young portuguese students with 15 years stayed retained at least once, against the average of OCDE of 13%, and more than 7,5% show in their school curriculum more than one retention.

Regarding the relation with community, it should be highlighted that I supported the direction of the students as well as the organization and planning of a field trip.

Key words: motivation, learning, feedback, learning process, relational climate, differentiation, integration, inclusion, formative evaluation and school retention.

# Índice geral

Índice geral.....	I
Índice de figuras.....	III
Índice de tabelas .....	IV
Legenda de abreviaturas.....	V
1. Introdução .....	1
2. Expetativas iniciais .....	2
3. Contextualização.....	2
3.1 Escola .....	2
3.2 Espaços desportivos .....	4
3.3 Grupo de Educação Física .....	5
3.4 Turma.....	7
4. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem: planejar, conduzir e avaliar – Área 1 .....	7
4.1 Avaliação Inicial .....	8
4.1.1 Atividades físicas e desportivas.....	10
4.1.2 Aptidão física.....	12
4.1.3 Conhecimentos .....	12
4.1.4 Balanço geral .....	13
4.2 Plano Anual de Turma.....	14
5. O desenrolar do ensino-aprendizagem.....	15
5.1 Dimensões do processo ensino-aprendizagem .....	23
6. Avaliação .....	32
6.1 Avaliação formativa .....	32
6.2 Avaliação sumativa .....	39
7. Professor a tempo inteiro .....	45
8. A retenção escolar – Área 2 .....	48

8.1	Efeitos da retenção escolar .....	51
8.2	Conclusões .....	52
8.3	Contexto da EBSGB.....	53
8.3.1	Principais conclusões do contexto da EBSGB.....	54
8.3.2	Âmbito Administrativo.....	56
8.3.3	Âmbito Escolar .....	56
8.3.4	Âmbito Familiar .....	57
8.4	Balanço final da área 2.....	57
9.	Participação na escola - área 3 .....	59
9.1	Núcleo de desporto escolar – Voleibol infantis A.....	59
9.2	Balanço da coadjuvação no desporto escolar .....	63
9.3	Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção – Boccia 64	
10.	Relação com a comunidade – Área 4 .....	68
11.	Conclusão.....	70
12.	Referências bibliográficas.....	73



## Índice de figuras

Figura 1 - Lógica do planeamento do processo de ensino-aprendizagem. ....	17
Figura 2 – Ciclo de feedback (Araújo, 2015).....	29
Figura 3 - Progressão ao longo do nível 1 da CITE de acordo com a legislação vigente, 2009/10. ....	50
Figura 4 – Documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF .....	54

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Quadro das competências a serem trabalhadas para os vários grupos de nível.....	17
Tabela 2 - Documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF, no 1º período .....	38
Tabela 3 - Documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF, no 2º período .....	39
Tabela 4 – Quadro de pontuação da matéria de voleibol.....	40
Tabela 5 - Somatório das pontuações das várias matérias lecionadas .....	41
Tabela 6 - Tabela de conversão por ano de escolaridade (ensino secundário) .....	41
Tabela 7 - Classificação para as atitudes. ....	42
Tabela 8 - Classificação final para a área da aptidão física no 1º período. ....	42
Tabela 9 - Nota final da avaliação sumativa de cada aluno no 1º período .....	43
Tabela 10 - Referências de sucesso para o ensino secundário.....	44
Tabela 11 - Periodização do desporto escolar 2016/2017.....	62

## **Legenda de abreviaturas**

**CNE** – Conselho nacional de educação

**NEE** – Necessidades educativas especiais

**EBSGB** – Escola básica e secundária Gama Barros

**EB** – Ensino básico

**PAI** – Protocolo de avaliação inicial

**NE** – Núcleo de estágio

**PNEF** – Programa nacional de educação física

**PEA** – Processo de ensino-aprendizagem

**AI** – Avaliação inicial

**PAT** – Plano anual de turma

**JDC** – Jogos desportivos coletivos

**EXT** – Espaço exterior

**P1 e P2** – Pavilhão gimnodesportivo

**GIN** – Ginásio

**UE** – Unidade de ensino

**EE** – Encarregados de educação

**GDEF** – Grupo de educação física

**EF** – Educação física

**PALOP** – Países africanos de língua oficial portuguesa

**SASE** – Serviços de ação social escolar

**ISCED** – International standard classification of education

**CITE** – Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego

**PISA** – programme for international student assessment

**OCDE** – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico

**DT** – Diretor de Turma

**DE** – Desporto escolar

**ES** – Ensino secundário

**A** – Avançado

**PA** – Parte do avançado

**E** – Elementar

**PE** – Parte do elementar

**I** – Introdutório

**NI** – Não introdutório

# 1. Introdução

O estágio pedagógico representa a última etapa da formação académica, sendo esta caracterizada por várias aquisições de competências, quer a nível profissional quer a nível pessoal, e pelas constantes reflexões do desempenho do estagiário. O objetivo deste relatório passa por descrever, avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo.

Esta etapa pode ser considerada como a ponte entre a teoria adquirida ao longo da formação académica (licenciatura e mestrado) e a sua aplicação prática num contexto real de ensino com supervisão pedagógica e ainda pela transição de estudante para professor. O papel da teoria passa por fornecer todo o conhecimento didático e pedagógico necessário e ainda iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, simultaneamente, colocar as próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta, 2004). O estágio pedagógico deve assim “promover profissionais autónomos, reflexivos, atentos aos atores e contextos onde protagonizam as suas práticas e ao seu próprio desenvolvimento profissional, capacitando-os para, no futuro, gerirem autonomamente o seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional” (Caires, 2012).

Este relatório incidirá sobre as quatro áreas de formação do estágio pedagógico: gestão e organização do processo ensino-aprendizagem (área 1); investigação e inovação pedagógica (área 2); participação na escola (área 3) e relação com a comunidade (área 4).

Este relatório irá assim analisar: ao nível da área 1, os processos de planeamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem; na área 2, a retenção escolar e os resultados do estudo; quanto à área 3, a coadjuvação do núcleo de desporto escolar de voleibol e a ação de formação de Boccia; por fim, na área 4, a coadjuvação da direção de turma e as visitas de estudo.

A existência destas 4 áreas são de grande importância e de grande pertinência uma vez que ser professor é muito mais do que apenas dominar as competências de condução, planeamento e avaliação do ensino e aprendizagem. O docente terá que ser um agente reflexivo, ativo/interventivo e crítico do contexto onde se insere; tem ainda de adquirir todas as competências para ser capaz de orientar uma equipa de desporto escolar e ainda possuir todas as competências de um diretor de turma.

## **2. Expectativas iniciais**

As minhas expectativas iniciais eram bastante elevadas e encontrava-me bastante entusiasmado para que o ano letivo se iniciasse. Estava também bem ciente do grande sentido de responsabilidade que seria necessário, uma vez que iria, pela primeira vez, ser professor de uma turma e iria estar inserido num contexto de ensino real e não simulado, como acontecera nas aulas da faculdade.

Estava confiante de que iria ser capaz de desempenhar bem a função de professor, não só por todos os conhecimentos que tinha adquirido na minha formação inicial, mas também pela experiência que já tinha como treinador de futebol.

O meu principal objetivo era aprender o máximo possível com esta nova experiência que iria ter, tendo noção de que seria bastante enriquecedora.

A escolha da escola (a qual tem muito boas condições quer materiais quer de espaços desportivos) e a constituição do meu núcleo de estágio foram também fatores decisivos para aumentar as minhas expectativas iniciais.

Ainda assim, e apesar de tudo aquilo que mencionei anteriormente, existia alguma insegurança, assim como algum receio, pois iria dar aulas ao ensino secundário (10.º ano), onde a diferença de idades entre mim e os alunos não é muito elevada e ainda por esta fase da adolescência ser caracterizada por várias mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. Tinha a sensação de que seria difícil impor a minha liderança e ter controlo da turma, principalmente numa fase inicial.

Sabia, contudo, que esta experiência seria bastante útil, rica e diversificada, que me iria permitir crescer muito quer a nível pessoal quer a nível profissional e que seria um espaço onde eu iria ter liberdade para arriscar, experimentar, ajustar, adaptar, avaliar, refletir e aplicar tudo aquilo que aprendi anteriormente.

## **3. Contextualização**

Neste capítulo, irá ser feita uma contextualização da escola onde realizei o meu estágio pedagógico, do grupo de Educação Física da mesma, dos alunos e da turma a que eu lecionei.

### **3.1 Escola**

A escola onde realizei o meu estágio pedagógico pertence ao agrupamento de Escolas D. Maria II, fundado a 28 de junho de 2012, integrando cinco escolas: Escola Básica e

Secundária de Gama Barros (escola sede), Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica n.º 1 do Cacém, Escola Básica n.º 2 do Cacém e Escola Básica /Jardim de Infância de Vale Mourão. Segundo o Projeto Educativo de Agrupamento a missão fundamental das escolas do agrupamento é:

“em colaboração com as famílias e com a comunidade, formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Deste modo, num clima de respeito por si e pelo outro, pretende-se que o aluno desenvolva competências adequadas para enfrentar com sucesso o prosseguimento dos estudos e a vida profissional.”

(Projeto educativo de agrupamento, 2016/2017, p. 3).

Esta é uma escola de referência na inserção e inclusão de alunos com NEE e com deficiência, contendo uma unidade de multideficiência. Em muitas ocasiões estes alunos com NEE e com deficiência interagem e coabitam no mesmo espaço, durante os intervalos das aulas, com os alunos que não possuem qualquer deficiência, sem que tenha existido qualquer problema entre ambos. Pelo contrário, assisti durante o ano letivo, a muitas ocasiões em que os alunos sem deficiência auxiliavam e se preocupavam com os alunos da unidade de multideficiência da escola, sendo isso algo que me deixou bastante agradado e surpreendido, uma vez que não estava à espera que tal acontecesse. Se pretendemos que uma escola seja inclusiva, é fundamental que os seus planos estejam orientados para uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas e a emancipação intelectual (Mantoan, 2004).

A Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) situa-se na Rua da Esperança, localizada na União das Freguesias do Cacém e S. Marcos, que compõe por sua vez a cidade de Agualva-Cacém. Em termos administrativos, a cidade pertence ao concelho de Sintra. O contexto socioeconómico em que esta escola se insere é médio-baixo face à dinâmica urbana, demográfica, social e económica existente nas freguesias referidas. A escola tem 1607 alunos, muitos deles não nasceram em Portugal, sendo oriundos de países diferentes, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil. Há ainda uma percentagem, mais baixa, de alunos oriundos de países do leste europeu. Apesar de existirem diferenças raciais e culturais nesta escola, existe um bom relacionamento entre todos e em alguns casos grandes amizades.

Beneficiam de auxílios económicos 536 dos alunos desta escola, no âmbito dos Serviços da Ação Social Escolar (SASE).

No ano letivo de 2016/2017, e numa lógica de resposta às necessidades da população e de rentabilização dos recursos, a escola sede mantém, no regime diurno, o 2.º ciclo do ensino básico (EB), o 3.º ciclo do EB e, no ensino secundário (ES), os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e os cursos profissionais (Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Turismo e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). No ensino noturno continuam, no ano letivo de 2016/2017, os cursos de educação e formação de adultos do terceiro ciclo, do nível secundário e ainda a dupla certificação de nível 4 - Técnico de Contabilidade, Técnico de Informática de Sistemas e Técnico de Informação e Animação Turística.

A escola é constituída por oito pavilhões. Seis (A, B, C, D, E e Gimnodesportivo) encontram-se vocacionados prioritariamente para atividades letivas, num total de 48 salas de aula específicas e não específicas, com capacidades diferenciadas. No pavilhão C situam-se quatro salas específicas no âmbito dos Serviços Especializados de Educação Especial. Os outros dois destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços: no pavilhão H, encontram-se a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), a sala de diretores de turma, o gabinete da Comissão de Apoio às Questões Disciplinares (CAQD), a sala dos professores e concentram-se os serviços ligados às áreas de gestão e de administração escolar (Direção e Serviços de Administração) e de apoio às atividades educativas (papelaria e reprografia); no pavilhão R, situam-se o refeitório, a cozinha, o bar, uma sala de alunos, a sala de rádio, a Eco Lojinha e o gabinete do projeto Educação para a Saúde. Dos espaços escolares, destacam-se ainda o auditório, diversas salas específicas, as instalações desportivas e a estufa.

### **3.2 Espaços desportivos**

Esta escola possui quatro espaços para a prática da disciplina de Educação Física: um pavilhão que, por decisão do Grupo de Educação Física, se divide em forma de "L", proporcionando assim dois espaços equitativos - P1 e P2 - para turmas diferentes, contendo diversos materiais desportivos. Um ginásio (GIN) equipado com diversos colchões, colchões de queda e aparelhos de ginástica. Um espaço exterior (EXT) com pista de atletismo, uma caixa de areia e campos de jogos desportivos coletivos. Os espaços desportivos da escola estão muito bem equipados e em perfeitas condições para a lecionação da disciplina de Educação Física. Quanto à divisão do espaço do



pavilhão em “L”, no início estranhei e não percebia até que ponto aquilo seria a melhor solução. Fui-me, entretanto, apercebendo da grande utilidade que oferece, uma vez que, na minha opinião, consegue-se aproveitar melhor o espaço. Isto porque é possível, desta forma, criar 2 espaços de prática muito bons, uma vez que num terço do pavilhão podemos criar uma situação de jogo e no outro espaço do “L” uma situação mais analítica ou uma situação de finalização só com uma baliza/cesto. Torna assim o espaço mais polivalente

### **3.3 Grupo de Educação Física**

No ano letivo 2016/2017, o grupo de Educação Física da EBSGB foi constituído por um corpo docente que contava com 10 professores efetivos e 3 professores estagiários. Ao longo do presente ano letivo e por motivo de doença, 3 destes 10 professores estiveram algum tempo ausentes, em diferentes períodos do ano. Assim, ingressaram neste grupo, 3 professores de substituição.

O Projeto de Educação Física da EBSGB define como tempo horário 135 minutos semanais para o 2.º e 3.º ciclos (uma aula de 90 e outra de 45 minutos) e 180 minutos semanais para o ensino secundário (duas aulas de 90 minutos). Nas aulas de 45 minutos o tempo útil é de 35 minutos, tendo os alunos 5 minutos de tolerância para chegarem à aula equipados e o professor deve terminar a aula 5 minutos antes do toque de saída. Quanto às aulas de 90 minutos, o tempo útil é de 75 minutos, uma vez que os alunos têm, na mesma, 5 minutos de tolerância para chegarem à aula equipados e o professor deve terminar a aula 10 minutos antes do toque de saída. O Sistema de *roulement* definido faz com que, de quinze em quinze dias, a rotação mude, estando cada turma, durante esses quinze dias, duas vezes no mesmo espaço e outras duas noutra espaço diferente.

No que diz respeito ao Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), este define que os alunos devem ser diagnosticados na área das atividades físicas que inclui: os jogos desportivos coletivos (voleibol, futebol, andebol e basquetebol), a ginástica de solo e de aparelhos e o atletismo e ainda na área da aptidão física e dos conhecimentos.

Quanto às atividades realizadas pelo grupo, de realçar os torneios inter-turmas e o cortamato, quer pela muito boa organização e gestão dos mesmos pelo grupo de Educação Física, quer pelo elevado grau de adesão e satisfação dos alunos. A participação da grande maioria das turmas nos torneios de inter-turmas, tanto do sexo feminino como do sexo masculino, e o nível de competitividade e de desempenho presentes são indicadores bastante positivos que demonstram uma boa cultura desportiva escolar. A

criação de uma equipa de professores para a participação nos torneios inter-turmas demonstra também o bom clima entre o grupo de Educação Física e o elevado grau de empenhamento e dedicação nestes momentos do ano letivo.

### **3.3 Núcleo de estágio**

O Núcleo de Estágio (NE) foi formado por mim e pelos meus dois colegas estagiários, pelo Orientador de Escola e pelo Professor Orientador de Faculdade. Desde muito cedo, eu e os meus dois colegas de estágio tínhamos já decidido fazer o estágio juntos, uma vez que, para além de colegas de turma, sempre mantivemos uma grande amizade e um grande espírito de cooperação e entreajuda. A escolha da escola deveu-se à sua localização geográfica, uma vez que esta se situava perto do nosso local de residência.

Cada professor estagiário lecionou uma turma do nosso professor orientador da escola, tendo que acompanhar sempre as outras duas turmas lecionadas pelos outros dois professores estagiários. Um dos meus colegas ficou com o 11.º CT1, o outro ficou com o 11.º CT2 e eu fiquei com o 10.º CT1. Todas estas turmas são do curso científico-humanístico da área de Ciências e Tecnologias.

A minha adaptação à escola foi bastante acessível e fácil, tendo sido muito bem recebido pela comunidade educativa.

Procurámos, enquanto núcleo de estágio, assistir sempre às aulas uns dos outros, ajudando-nos e fornecendo sempre feedbacks e críticas construtivas, para que o nosso colega pudesse perceber aquilo que não correu da melhor forma, de maneira a que, numa próxima aula, pudesse melhorar o seu desempenho enquanto professor.

Quer pelo facto de termos estudado na mesma faculdade e na mesma turma, quer pela experiência na área do treino de futebol, pertencendo à mesma equipa técnica, a nossa conceção de Educação Física e a nossa forma de pensar como devem ser as aulas é muito semelhante.

O principal objetivo sempre foi a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar, procurando sempre que adquirissem as competências em cada matéria lecionada. Como afirma Almeida (2002), nós enquanto professores não podemos substituir um aluno, contudo isso não nos retira a responsabilidade social e profissional de sermos promotores da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. É fundamental não só incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, como também diferenciar o ensino tendo em conta as capacidades de cada aluno, para que todos eles tenham a mesma oportunidade de aprenderem. Torna-se essencial que o professor, cada vez

mais, seja capaz de criar estratégias que ajudem, incentivem e estimulem os alunos a refletir e a aprender mais e melhor.

### **3.4 Turma**

Eu fiquei com a turma do 10.º CT1, que é uma turma do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. Esta turma era constituída por 32 alunos, sendo 14 alunos do sexo feminino e 18 alunos do sexo masculino. 26 dos alunos nunca ficaram retidos nenhuma vez no seu percurso escolar, tendo já 6 alunos ficado retidos pelo menos uma vez. Todos os alunos desta turma têm nacionalidade portuguesa, à exceção de um, que tem nacionalidade nigeriana. Dos 32 alunos, 25 têm 15 anos, 5 deles têm 16 anos e apenas 1 tem 14 anos e outro, 17 anos de idade.

Numa primeira fase tive algumas dificuldades, uma vez que tinha alguns alunos com pouca motivação para a prática de atividade física, sendo pouco empenhados e não tendo muita vontade em aprender. Juntando a isto, havia ainda alguns alunos que tinham comportamentos desviantes, quer dentro da tarefa quer fora desta, e ainda tinha muitos alunos a chegarem atrasados às aulas. Ainda assim, isto tudo foi ultrapassado com o tempo e hoje posso dizer que tive uma turma muito boa, com alunos muito empenhados, concentrados, motivados para aprender, competitivos quando em situação de jogo, inteligentes e bem comportados. Isto facilitou muito a grande evolução que tiveram e todo o sucesso alcançado no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano letivo foi construído um clima relacional entre mim e os alunos muito positivo. Procurei conhecer cada vez mais e melhor cada um dos alunos da minha turma e criar com todos eles uma relação próxima de entreajuda, amizade e afetividade positiva.

## **4. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem: planejar, conduzir e avaliar – Área 1**

O professor é o responsável por planejar, conduzir e avaliar todo processo de ensino-aprendizagem, simplificando-o e promovendo o sucesso dos alunos. Este processo deve ser intencional e planeado pelo docente e não algo casual e espontâneo.

A sua intervenção deve permitir o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos seus educandos (PNEF, 2001).

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a aprendizagem concluíram que tudo aquilo que é retido por mera justaposição, substituição ou memorização, mais tarde ou mais cedo acaba por desaparecer se nunca for devidamente integrado na estrutura do conhecimento do indivíduo (Elkind, 1982). Torna-se assim cada vez mais importante que o ensino promova o aluno como um agente ativo das suas aprendizagens, que estimule a sua responsabilidade e autonomia, que incentive o sentido crítico e a reflexão sobre as atividades propostas e sobre os conhecimentos lecionados e a descoberta guiada.

Isto irá permitir: ter alunos mais motivados, mais habilitados para um trabalho mais ativo da sua aprendizagem, e capazes de aplicar aquilo que aprenderam em contextos diferentes e de perceber aquilo que estão a fazer/aprender e a sua importância, contribuindo para o sucesso educativo (Almeida, 2002).

O PEA pressupõe assim uma relação direta entre o professor e os seus alunos. Quanto melhor for esta relação, maior será a probabilidade de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Segundo Doyle (1992), este processo pode ser encarado como um modelo ecológico, uma vez que deve conciliar e integrar as dimensões académicas e sociais dos alunos. Assim, este processo é um sistema dinâmico e aberto, sendo a sala de aula o habitat deste ecossistema.

Neste capítulo, serão descritos e analisados a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem (área 1 do estágio pedagógico), mais especificamente das três subáreas (planeamento, condução e avaliação do processo) e da interação entre estas subáreas. Como eu considero que não é possível dissociar estas subáreas, uma vez que todas elas interagem e se influenciam umas às outras, tendo todas elas o mesmo objetivo principal: o sucesso dos alunos. São 3 competências fundamentais (planear, conduzir e avaliar) para garantir qualidade ao ensino. Desta forma, optei por não as separar. Sendo assim, neste capítulo, serão analisados a avaliação inicial e o processo de ensino-aprendizagem deste ano letivo.

#### **4.1 Avaliação Inicial**

A avaliação inicial (AI) constituiu a 1.<sup>a</sup> etapa do processo ensino-aprendizagem (PEA) do ano letivo. Esta etapa permitiu-me orientar e organizar o PEA, de forma a alcançar os objetivos traçados para cada aluno nas várias etapas e para as várias matérias. A avaliação inicial durou cerca de 5 semanas (10 aulas).

A operacionalização desta etapa teve como documento orientador o protocolo de avaliação inicial (PAI), criado pelo grupo de educação física da escola, o qual descreve os procedimentos de organização para o diagnóstico em cada matéria e que define os objetivos específicos para cada nível de desempenho. O sistema de roulement da escola também foi algo que influenciou a realização desta etapa, uma vez que, e apesar da polivalência dos espaços, a lecionação e avaliação de determinadas matérias só foi possível realizar em certos espaços, como o caso da ginástica de solo e de aparelhos.

A AI é um momento único que surge nas primeiras semanas do ano letivo, tendo uma componente diagnóstica e prognóstica em relação às competências demonstradas pelos alunos, nas matérias propostas no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Esta avaliação tem também um caráter formativo, uma vez que o foco é para as aprendizagens, ou seja, tem como função regular as mesmas e orientar o PEA. Desta forma, os alunos são avaliados tendo em conta os seus níveis de desempenho nas diversas matérias – NI (não introdutório); PI (parte do introdutório); I (introdutório); PE (parte do elementar); E (elementar); PA (parte do avançado) e A (avançado) - e as suas possibilidades de desenvolvimento nas mesmas - através dos objetivos traçados entre o professor e os alunos.

Para Carvalho (1994), no início do ano letivo sentimos a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que iremos abordar em primeiro lugar, quais as prioridades, isto é, saber qual a direção a seguir. Logo, a avaliação inicial é um processo decisivo pois tem como objetivo recolher informações acerca dos níveis e capacidades dos alunos nas diversas matérias, identificando assim quais as prioridades de aprendizagem.

Para além de tudo aquilo que já foi mencionado anteriormente, a AI é ainda um momento privilegiado para criar ou consolidar regras e rotinas de organização da disciplina e da turma, criar um bom clima de aula, conhecer melhor os alunos, identificar quais as matérias e alunos prioritários e alguns aspetos críticos do seu desenvolvimento, formar grupos de nível na turma, para cada matéria, em função do nível demonstrado pelos alunos e ainda identificar se existem ou não alunos com necessidades educativas especiais (Rosado, 2003).

Devem ser definidos objetivos ambiciosos, mas possíveis de serem alcançados, tendo em conta as possibilidades dos alunos, tornando-se assim um desafio à superação das suas dificuldades e à aquisição de novas competências (Carvalho, 1994).

Para este autor, é fundamental que nesta avaliação, que ocorre no início do ano letivo: os alunos sejam avaliados em todas as matérias presentes no protocolo de avaliação

inicial da respetiva escola; que decorra num período de tempo entre as 4 e as 5 semanas; que o contexto das aulas onde ocorre esta avaliação seja idêntico às aulas de educação física, onde o ensino e a aprendizagem dos alunos continuam a ser os principais objetivos das aulas e não um período onde os alunos são, simplesmente, “examinados”.

#### 4.1.1 Atividades físicas e desportivas

Em conjunto com meu grupo de estágio e com o nosso orientador, definimos que nas primeiras cinco aulas de AI teríamos de avaliar todos os jogos desportivos coletivos (JDC) presentes no PAI - Futebol, Andebol, Voleibol e Basquetebol. A forma de organização das situações de aprendizagem para a AI destas matérias realizou-se da seguinte forma: foram formados 3 campos de uma das matérias em questão, onde um dos campos era o de nível superior, outro de nível médio e um de nível inferior/crítico; à medida que ia observando as competências dos alunos nessa matéria, ia reorganizando os grupos, através da recolocação dos alunos nos campos, de forma a ajustar os níveis de desempenho, criando grupos homogêneos.

Assim, tornou-se mais fácil fazer o diagnóstico dos alunos, sem esquecer a condução do ensino - fornecer feedback, gerir os exercícios, criando variantes de facilidade/dificuldade, garantir afetividade, organizar a aula e garantir um bom clima de aprendizagem, em vez da exclusiva observação. Há que desmistificar o comportamento de estar permanentemente em observação, tentando registar todos os comportamentos dos alunos nas aulas de AI, porque esta fase, antes de ter estas características, é acima de tudo uma aula de aprendizagem como todas as outras, logo pressupõe tudo aquilo que é exigível ao nível do PEA. Para Carvalho (1994), as aulas de avaliação inicial são aulas “normais”, onde existe ensino e aprendizagem, onde o professor, ao mesmo tempo que avalia, acompanha a atividade dos alunos, dando feedback. Devem ser aulas ricas e variadas, com várias matérias e várias tarefas tendo uma estrutura semelhante às outras aulas, sendo as situações de avaliação sempre situações de aprendizagem.

É necessário salientar que os alunos que no final da situação de aprendizagem estavam no campo superior, não tinham alcançado um nível avançado (com base nos PNEF): significava que possuíam melhores níveis de desempenho naquela matéria (i.e., um aluno do campo superior pode ser nível E, ou nível I, em função do baixo nível de desempenho dos restantes colegas que compõem a turma - critérios normativos).

A AI do voleibol procedeu-se de forma semelhante, mas com algumas alterações: em vez de 3 campos de jogo, coloquei os alunos todos ao longo da rede de voleibol a jogar em 1+1, sendo recolocados mais à direita da rede aqueles que se iam destacando pelo

seu desempenho. Aqueles que se destacavam pela negativa iam sendo recolocados mais à esquerda da rede. Desta forma, consegui observar mais ações técnicas dos alunos do que se estes se encontrassem a jogar 4x4 ou 3x3, onde iriam tocar muito menos vezes na bola, dificultando a avaliação inicial.

Esta forma de organização ao nível dos JDC facilita não só alguns registos possíveis de se fazer em aula (concomitantes à condução do ensino), assim como a captura de fotografias mentais da posição dos alunos para no final da aula ser mais fácil o registo do nível de desempenho de cada aluno correspondente no PNEF, em função dos objetivos específicos e critérios de êxito para cada nível.

Após uma reunião do núcleo de estágio, o professor orientador recomendou que avaliássemos a matéria de ginástica de solo também numa das primeiras 4 aulas em que estivéssemos no P1 e no P2 (ambos pavilhão). Decidimos, então, realizar esta avaliação na aula em que faríamos a AI de salto em altura. Para a Ginástica de Solo, o PAI refere que a organização da situação de aprendizagem deve ser por vagas. Desta forma, foram colocados 5 colchões verticalmente orientados para o professor, com 2 alunos em cada colchão; o professor ia solicitando a realização de determinados elementos gímnicos (rolamento à frente e à retaguarda, apoio facial invertido, roda e avião) e, à medida que ia observando o desempenho dos alunos, ia registando na grelha de observação.

Uma vez que na segunda rotação ocupávamos o EXT e o P2, e tendo em conta que nessa altura teríamos já os JDC avaliados, planificámos a avaliação inicial de atletismo, mais concretamente, de lançamento do peso e da corrida dos 40m nas aulas no exterior (EXT) e as avaliações iniciais de raquetes de praia, dança e de aptidão física nas aulas no pavilhão (P2). As raquetes de praia serão avaliadas na mesma lógica do voleibol. A dança será avaliada através de momentos de ensino-aprendizagem da kizomba, em períodos iniciais de duas aulas. O PAI não referia uma prescrição de organização para cada uma das situações de aprendizagem descritas anteriormente. As matérias de raquetes de praia, dança (kizomba) e aeróbica, ainda que não estejam referenciadas no PAI, foram avaliadas por decisão do NE, com o objetivo de garantir o ecletismo da disciplina e tendo em conta o contexto social em que se insere a EBSGB. O GEF decidiu lecionar esta variante da matéria de Raquetes, por ser uma atividade cujos alunos têm maior acessibilidade para a sua prática de forma autónoma, após a conclusão do ensino obrigatório, contribuindo assim para as finalidades da EF. A ginástica de aparelhos, por só poder ser avaliada e praticada no espaço específico da mesma - GIN (ginásio) -, a AI foi realizada na 1.<sup>a</sup> aula em que estive nesse espaço. A organização foi por vagas,

onde existiam várias estações com os aparelhos gímnicos e eu ia observando os alunos a realizarem os vários elementos gímnicos descritos no PAI.

As matérias prioritárias foram definidas tendo como referencial os PNEF e onde a turma apresentou maiores dificuldades, demonstrando um nível de desempenho mais baixo. Depois da AI, o futebol, o basquetebol, a dança, o voleibol e a ginástica de solo foram definidas como as matérias prioritárias. No caso do futebol, só para o nível médio e inferior é que eu considere esta matéria como prioritária, visto que o grupo de nível avançado tinha um nível de desempenho muito bom.

#### 4.1.2 Aptidão física

Para realizar a AI da aptidão física, foi utilizada a bateria de testes do Fitnessgram. Mesmo que no PAI apenas indicasse a avaliação do teste do vaivém para a AI, o núcleo de estágio (NE) decidiu avaliar também as extensões de braços, os abdominais e a flexibilidade (senta e alcança). Optámos por os realizar, uma vez que os 4 testes estariam presentes na avaliação sumativa dos alunos, não fazendo sentido apenas o teste do vaivém ser avaliado e os outros testes não. Desta forma, ficámos com um melhor conhecimento da turma ao nível da aptidão física dos nossos alunos. Foi também avaliado o seu índice de massa corporal (IMC).

Em conjunto com o nosso orientador, definimos que a grande maioria das aulas deveria contemplar períodos de condição física, não só pelo simples facto de alguns alunos não se encontrarem na zona saudável da aptidão física, mas também pela importância de desenvolver competências que promovam um estilo de vida ativo, saudável e autónomo, pela percentagem muito elevada de alunos que fora do tempo escolar não pratica qualquer atividade física, por o conceito de fitness estar cada vez mais na “moda” e ser algo a que os jovens cada vez dão mais importância. O objetivo passa também por fornecer conhecimentos, quer teóricos quer práticos, aos alunos para que estes, autonomamente, possam praticar e regular a sua atividade física corretamente e que, se possível, ganhem o gosto por praticar exercício físico. É importante também salientar o papel social da escola neste parâmetro, uma vez que existem alunos que não podem pagar a mensalidade para frequentarem um ginásio e a escola nestes casos pode possibilitar a esses alunos a melhoria da sua condição física e a experiência com instrumentos que só costumam estar disponíveis em ginásios (halteres, barras, TRX, Fitball, por exemplo) de forma gratuita.

#### 4.1.3 Conhecimentos



Quanto à área dos conhecimentos, o PAI revela que não considera útil a AI da mesma, por defender que através da definição de conteúdos próprios a lecionar em cada ano de escolaridade - decisão do GEF -, os alunos não têm de testar os conhecimentos do ano anterior.

Em primeiro lugar, importa salientar que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e desta forma estamos a partir do pressuposto que todos eles adquiriram os conhecimentos do ano anterior, de igual forma, e que nenhum deles apresentou dificuldades de aprendizagem, partindo para o ano seguinte todos os alunos do mesmo patamar, nesta área.

Contudo, e apesar de na minha opinião ser necessário fazer uma avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos, dos conteúdos anteriormente lecionados, sou também da opinião que não se deve perder muito tempo com esta avaliação, bastando apenas uma avaliação geral dos conhecimentos que fosse capaz de detetar os casos críticos e que desse uma ideia geral ao professor em que patamar se encontra a grande maioria da turma. Uma vez que os alunos praticam cada vez menos atividade física fora da escola e a sua aptidão motora é, em muitos casos, bastante baixa, não faz sentido despende muito tempo com esta avaliação.

#### 4.1.4 Balanço geral

A AI de todas as matérias a abordar ao longo do ano letivo permitiu a formação de grupos de nível homogêneos, o que ajudou muito na organização do PEA. Trabalhando com grupos de nível homogêneo tornou-se muito mais fácil e ao mesmo tempo muito mais eficaz e possível de diferenciar o ensino.

Para mim esta etapa foi de grande aprendizagem. Adquiri competências fundamentais para tornar o processo da AI muito mais eficiente, focando-me no essencial e tendo a noção de que neste momento aquilo que realmente é importante é identificar os casos críticos em cada uma das matérias. Fiquei também com uma ideia geral do nível de cada um dos grupos, para cada matéria, em vez de estar preocupado em perceber o nível de cada aluno, em cada matéria, o que tornaria o processo da AI muito mais difícil e demorado.

Enquanto futuro professor de EF, esta etapa ajudou-me muito a melhorar, nomeadamente as dimensões do PEA: instrução, organização e planeamento. Quanto à instrução, esta etapa revelou-se bastante importante na forma como me ajudou na construção cada vez mais clara das instruções iniciais da aula, procurando perder

sempre o mínimo de tempo possível e ainda quanto à formulação dos questionamentos no final da aula e dos feedbacks no decorrer das mesmas.

No que diz respeito à organização, foi onde eu senti que aprendi mais, uma vez que tendo bastantes alunos e muita das vezes com o espaço de aula bastante reduzido só com uma boa organização, é possível que as aulas tenham qualidade. Quanto ao planeamento, se já tinha essa noção ainda fiquei com uma melhor perceção da importância que tem um bom planeamento para que as aulas corram da melhor forma. É importante planear bem, isto é, planear atempadamente, criar variantes de dificuldade e de facilidade do exercício, deixar bem claro quais os objetivos da aula, quais os objetivos operacionais e pensar em estratégias que possam trazer mais qualidade, mais motivação e mais intensidade aos exercícios. Um bom planeamento não só irá possibilitar que a aula corra melhor e que esteja mais organizada como pode antecipar também possíveis problemas que possam surgir.

## **4.2 Plano Anual de Turma**

Após a realização da AI, o professor possui a informação necessária para a construção do plano anual de turma (PAT), sendo esse plano uma ideia geral, um instrumento de trabalho, o qual pode e deve ser ajustado e reformulado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, caso o professor sinta a necessidade de o fazer, tendo em conta a evolução das aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994). O plano anual de turma é assim um documento produzido pelo professor que servirá para planear, projetar e orientar o processo ensino-aprendizagem (PEA) da respetiva turma, durante o ano letivo. A AI acaba por ser a base para a construção do PAT, uma vez que através do diagnóstico e prognóstico das competências dos alunos é possível ao professor projetar e planificar as etapas seguintes à avaliação inicial para que se possam atingir os objetivos pedagógicos esperados.

Segundo Bento (2003), o PAT acaba por ser o primeiro passo do planeamento e da preparação do processo ensino-aprendizagem, uma vez que corresponde a uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento, bem como reflexões e noções sobre a organização do ensino durante o ano letivo.

O PAT deve caracterizar os recursos temporais, espaciais e materiais existentes, assim como caracterizar os alunos da turma. Os dados mais importantes e pertinentes recolhidos no estudo de turma devem estar no PAT. Deve ainda conter todos os

diagnósticos e prognósticos dos elementos da turma nas três áreas de extensão de Educação Física (EF), assim como a distribuição dos alunos por diferentes grupos de nível para cada matéria. As decisões curriculares e as estratégias definidas para a consecução dos objetivos específicos definidos para os alunos devem estar presentes também neste documento.

A construção deste plano anual de turma foi pensada, organizada e planificada por etapas, tendo em conta: o calendário escolar, o sistema de “roulement” da própria escola, as competências atuais e o ritmo de aprendizagem dos alunos, as matérias prioritárias, as decisões tomadas pela Escola Básica e Secundária Gama Barros relativamente às matérias a serem lecionadas e avaliadas, sendo o meu principal objetivo o sucesso dos alunos e a sua aprendizagem, uma vez que procurei que estes adquirissem as competências lecionadas e, caso ainda não as tivessem atingido, não iria trabalhar as competências seguintes, mesmo que isso implicasse fazer ajustes e adaptações no PAT, relativamente às competências a serem lecionadas em cada etapa.

Este documento teve uma grande importância no meu estágio pedagógico, uma vez que o usei muitas vezes para guiar, orientar e organizar todo o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, sendo essencial para a realização e planificação de cada uma das etapas. Agora que terminou o meu estágio pedagógico e olhando para o início do mesmo, aquando da construção do PAT, percebo o quanto o ritmo de aprendizagem dos alunos influencia a consecução dos objetivos projetados inicialmente no PAT, para cada uma das etapas. Em algumas situações torna-se bastante difícil conseguir que os alunos evoluam numa dada matéria e que consigam adquirir todas as competências de um nível de aprendizagem superior, ao passo que por vezes os alunos adquirem muito rápido e com bastante facilidade as competências previstas, tendo neste caso que se começar a lecionar novas competências de um nível de aprendizagem superior, mesmo que isso só estivesse previsto ser lecionado mais tarde. Daqui deriva ser o PAT um documento “vivo”, pois é necessário estar sempre a fazer atualizações, ajustes, pequenas modificações para que este possa ir acompanhando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

## **5. O desenrolar do ensino-aprendizagem**

Segundo o PNEF (2001), as etapas são períodos mais reduzidos de tempo que facilitam a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Durante este ano letivo, optei por dividir o processo de ensino-aprendizagem em 4 etapas: uma de avaliação

inicial (1.<sup>a</sup> etapa); uma de recuperação e desenvolvimento das aprendizagens (2.<sup>a</sup> etapa); outra de desenvolvimento e consolidação (3.<sup>a</sup> etapa); e uma de consolidação e revisão dos conteúdos lecionados ao longo do ano letivo (4.<sup>a</sup> etapa). Procurei que a transição de etapa para etapa fosse gradual e progressiva, com vista aos objetivos pedagógicos finais projetados após a AI, sendo para isso definidos objetivos intermédios para cada uma das etapas. Esta divisão em 4 etapas teve como intuito a necessidade de fazer coincidir o término das mesmas com os períodos de interrupção letiva existentes, para que me fosse possível fazer um balanço mais assertivo, uma vez que possuía mais tempo para refletir e analisar todo o processo e evolução dos alunos e ainda, consequentemente, a oportunidade para reajustar os planeamentos.

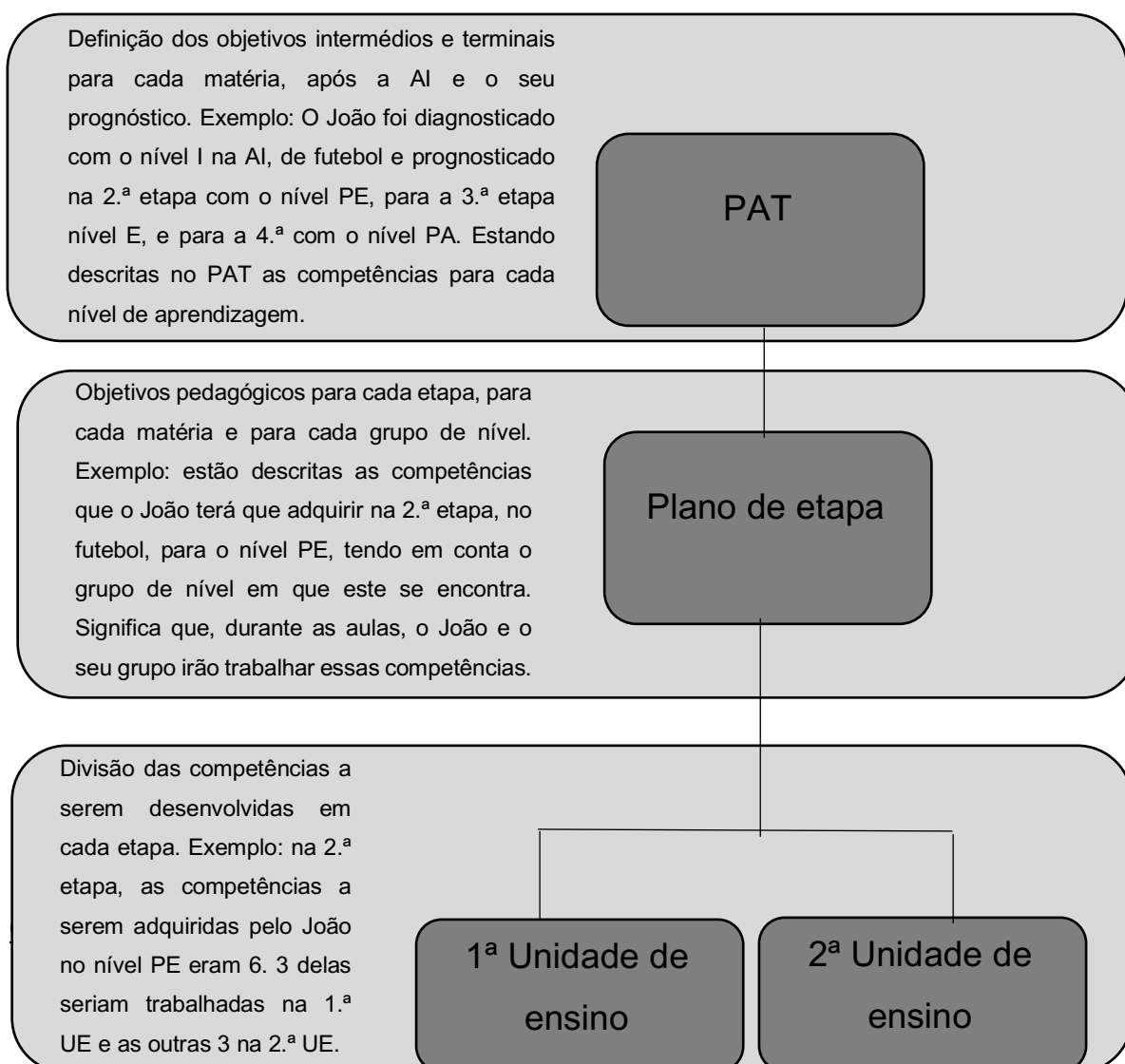
O planeamento do processo ensino-aprendizagem que eu realizei este ano letivo teve o PAT numa dimensão mais macro, os planos de etapa numa dimensão mais meso e as unidades de ensino (UE) numa dimensão mais micro, as quais continham os planos de aula. Sem dúvida que a projeção do nível de desempenho que os alunos iriam atingir no final de cada etapa foi onde senti mais dificuldades, uma vez que era difícil prever aquilo que os alunos conseguiriam adquirir no final de cada etapa e no final do ano letivo. Daí que a definição dos objetivos a trabalhar com cada grupo de alunos em cada matéria e em cada etapa tivesse de ser muitas vezes ajustada e reformulada ao longo do ano letivo. Em alguns casos os objetivos definidos foram muito ambiciosos noutros casos os objetivos ficaram aquém da grande evolução que alguns alunos foram demonstrando ao longo do ano letivo. Quanto aos planos de etapa, sendo mais específicos que o PAT, procurei descrever aquilo que iria fazer para alcançar os objetivos previstos para cada etapa. Conforme o planeado na PAT, organizei a turma em 3 grupos de nível, um grupo de nível superior, outro de nível médio e outro de nível inferior, consoante o nível de desempenho dos alunos; descrevi quais os estilos de ensino que iria utilizar para cada matéria; quais as competências que cada grupo de nível iria trabalhar para cada matéria e para cada área e fiz a calendarização e o planeamento de cada etapa, onde indiquei quais as matérias que iriam ser trabalhadas em cada dia de aulas, em função do sistema de roulement da escola. As unidades de ensino permitiram fasear a leção das competências durante cada etapa, uma vez que em cada uma delas dividi as competências que eram esperadas que aquele grupo de nível atingisse no final de cada etapa em duas fases de nível atingisse no final de planeamento de cada etapa, onde indiquei quais as matérias que iriam ser trabalhadas em cada dia de aulas, em função do sistema de roulement da escola. As unidades de ensino permitiram fasear a leção das competências durante cada etapa, uma vez que em cada uma delas dividi as competências que eram esperadas que aquele grupo

de nível atingisse no final de cada etapa em duas fases. Na primeira unidade de ensino iria trabalhar determinadas competências e na segunda iria trabalhar as restantes.

Tabela 1: Quadro das competências a serem trabalhadas para os vários grupos de nível.

BASQUETEBOL		
Nível Inferior	Nível Médio	Nível Superior
I	E	PA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passe e receção de peito e picado;</li> <li>- Lançamento parado e na passada;</li> <li>- Drible de progressão c/ mudança de mão;</li> <li>- Enquadra-se ofensivamente quando recebe a bola;</li> <li>- Ocupação racional do espaço quando a sua equipa tem posse de bola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificulta o drible, o passe e o lançamento do adversário;</li> <li>- Ao receber a bola, enquadra-se com o cesto, optando pela ação mais ofensiva: posição de tripla ameaça;</li> <li>- Participa no ressalto ofensivo e defensivo;</li> <li>- Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de passe, se esta não lhe for passada, corta para o cesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmarca-se e corta p/ o cesto;</li> <li>- Explora situações de superioridade numérica;</li> <li>- Com bola, opta pela forma mais rápida de progressão;</li> <li>- Reposição de equilíbrio ofensivo;</li> <li>- Desenquadra adversário direto (1x1);</li> <li>- Ressalto ofensivo e defensivo;</li> <li>- Se a equipa não finaliza rapidamente, tirando vantagem de situações de superioridade numérica ou posicional, ocupa uma posição que permita o ataque em cinco abertos.</li> </ul>

Tabela 1- Definição das competências a serem trabalhadas na 3.ª etapa, na matéria de basquetebol, para os 3 grupos de nível. As competências que estão com cor roxa foram trabalhadas na 1.ª UE da 3.ª etapa, as que estão a vermelho foram trabalhadas na 2.ª UE e as que estão a cor verde foram trabalhadas na 1.ª e 2.ª UE.



Numa fase inicial, senti algumas dificuldades em escolher quais as competências a serem trabalhadas numa unidade de ensino e quais as que seriam lecionadas na outra unidade de ensino. Com o passar do tempo, fui procurando que essa escolha permitisse que as competências fossem lecionadas seguindo uma progressão lógica, trabalhando primeiro as competências que eu entendia que seriam as mais acessíveis para os alunos adquirirem e menos complexas e depois as mais difíceis e mais complexas, procurando que as competências que iria lecionar na primeira UE tivessem algum transfer para aquelas que eu iria lecionar só na segunda UE.

A 2.<sup>a</sup> etapa tinha como objetivo recuperar e desenvolver as matérias que foram consideradas prioritárias e mencionadas no plano anual de turma. Ou seja, as matérias onde foram encontradas mais carências ou dificuldades por parte dos alunos. Durante a 2.<sup>a</sup> etapa, foi dada mais atenção a essas matérias, bem como aos alunos que apresentaram mais dificuldades, nunca descurando os restantes alunos.

Ao longo desta etapa, pude verificar uma grande evolução dos alunos, principalmente no grupo de nível inferior e no grupo de nível médio. O nível desta turma manteve-se ainda muito heterogéneo, como seria de esperar, ainda com a existência de três grupos de nível, com níveis de desempenho bastante diferentes. No entanto, o grande objetivo foi tornar a turma o mais homogénea possível. A grande maioria dos alunos teve consciência das suas reais competências, demonstrando sempre vontade para aprender e melhorar o seu desempenho.

Numa fase inicial do planeamento das situações de aprendizagem, eu estava muito formatado para exercícios contextualizados, isto é, por exemplo, no caso do futebol e do andebol a existência de balizas e de adversários, no caso do basquetebol a existência dos cestos e de oposição, no caso do voleibol a presença da rede e oposição, sempre. Pensava que esta era a melhor forma para potenciar as aprendizagens dos alunos e a melhor forma destes aprenderem, mas fui-me apercebendo ao longo do tempo que, principalmente para aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades, estas situações podiam não ser as mais apropriadas.

Depois de muitas conversas com o meu orientador e de debatermos muito este tema, uma vez que era bastante reticente em relação às situações analíticas, fui percebendo que, numa fase inicial, e para os alunos que apresentavam mais dificuldades, a presença de exercícios analíticos era importante, pois iria permitir aos alunos que realizassem muitas vezes o gesto técnico, que este fosse o seu único foco e que ao mesmo tempo tivessem tempo e espaço para o executar. Penso que esta pequena alteração foi fundamental para a evolução dos alunos para que estes adquirissem

melhor a execução do gesto técnico. À medida que os alunos iam adquirindo e aperfeiçoando o gesto técnico ia tornando o exercício mais difícil, complexo e contextualizado. Um exemplo disto foi no voleibol onde durante esta etapa coloquei os alunos em situações de 1+1 em cooperação, tendo que dar 2 toques na bola para a enviar para o lado contrário, permitindo assim que tivessem mais contacto com a bola, que executassem mais vezes o gesto técnico, que controlassem melhor a bola e que a bola estivesse mais vezes em jogo e viesse em melhores condições pelo facto de ser um jogo em cooperação. Desvirtuei um bocado o jogo, tornei o exercício mais analítico, mas penso que, para a aprendizagem dos alunos, foi muito positivo.

Enquanto a avaliação inicial (AI) se caracterizou, essencialmente, por situações de aprendizagem iguais para todos os alunos, nesta etapa de aprendizagem e desenvolvimento de competências (2.<sup>a</sup> etapa), introduzi o método dos grupos de nível, permitindo assim diferenciar o ensino, uma vez que cada grupo de nível iria trabalhar competências deferentes, tendo em conta o seu nível e necessidades de aprendizagem. É necessário ter em conta que desafios excessivamente altos e difíceis para um aluno muitas vezes levam ao fracasso que, entre outros efeitos negativos, conduz à desmotivação, expondo em evidência que ele não dispõe de capacidades suficientes para realizar aquela tarefa com aquele grau de dificuldade (Bzuneck, 2001). O mesmo autor acrescenta ainda que o que é um ótimo nível de desafio para certos alunos é, ao mesmo tempo, fácil demais para alguns e muito difícil para outros, daí a importância de diferenciar o ensino, para que não se prejudique nenhum aluno, para que se promova o sucesso nas tarefas de aprendizagem e para que se tenha os alunos motivados na prática.

Assim sendo, na 2.<sup>a</sup> etapa, promovi situações de aprendizagem diferentes para cada grupo de nível, isto para todas as matérias. Mesmo que houvesse exercícios semelhantes para dois grupos, havia sempre condicionantes ou variantes de facilidade/dificuldade, tendo como referência a percentagem de sucesso que os alunos daquele grupo de nível apresentavam na tarefa.

Quanto à 3.<sup>o</sup> etapa, esta tinha como objetivo desenvolver e consolidar as matérias que foram descritas no plano anual de turma, como aquelas que seriam as matérias a serem lecionadas durante o presente ano letivo, para a turma do 10.<sup>o</sup> CT1. Durante a 3.<sup>a</sup> etapa, procurei dar maior atenção ao grupo inferior, devido às dificuldades e às necessidades de aprendizagem que estes apresentavam, nunca descurando os restantes alunos. É preciso desde já referir que este grupo inferior, em todas as matérias lecionadas, teve uma grande evolução durante a 3.<sup>a</sup> etapa. O facto de estar mais atento e dar mais

feedbacks aos alunos desse grupo de nível, levou a que estes alunos se sentissem mais motivados, muito mais disponíveis para aprender e melhorar o seu desempenho. Além de ter sentido uma grande evolução dos alunos neste 2.º período, eu, enquanto professor, senti que melhorei muitas competências, sendo um período muito enriquecedor também para mim. O clima de aula continuou bastante positivo, melhorando mesmo assim do 1.º para o 2.º período, quer ao nível das relações aluno-aluno quer aluno-professor. Uma vez já consolidadas as rotinas de organização e de disciplina da aula, foquei-me mais nas aprendizagens dos alunos e em motivá-los para a prática, procurando arranjar e propor situações de aprendizagem que por um lado contribuíssem de forma positiva para a sua aprendizagem e fossem desafiantes, mas que por outro lado também fossem do agrado dos alunos.

O nível desta turma manteve-se ainda muito heterogéneo, ainda com a existência de três grupos de nível, com níveis de desempenho bastante diferentes. Ainda assim, o grupo inferior, como referi anteriormente, pelo facto de ter tido uma grande evolução, aproximou-se do grupo de nível intermédio em relação ao nível de desempenho. Houve alunos que me surpreenderam bastante devido à grande evolução que tiveram.

Nesta etapa, o nível de dificuldade e complexidade dos exercícios subiu, como seria de esperar, mesmo para o grupo de nível inferior, onde em todas as matérias já realizavam exercícios mais globais/contextualizados, com oposição e com o objetivo do jogo presente no exercício. Estas situações permitiram aos alunos aplicarem os gestos técnicos que já tinham sido adquiridos anteriormente em situação analítica. Isto fez estimular a tomada de decisão dos alunos, escolher qual o melhor gesto técnico a utilizar naquela situação, naquele momento, estando a trabalhar a técnica e a tática ao mesmo tempo. Por exemplo, no voleibol teriam que optar por realizar manchete ou toque de dedos consoante a situação de jogo. O mesmo aconteceu no basquetebol, andebol e futebol, onde teriam que optar ou por rematar/encestar ou por driblar ou por passar, em situação de jogo.

Para Ferreira (2002), no contexto dos JDC, o treino da técnica e da tática deve caminhar para uma perspetiva tão integrada quanto possível. Só partindo deste princípio é possível respeitar o conjunto de solicitações inerentes ao que o jogo pede dos seus praticantes. Mesmo que numa fase inicial da aprendizagem se justifique uma abordagem mais centrada nas questões técnicas, devemos ser capazes de vislumbrar qual o seu sentido de utilidade no contexto do próprio jogo. Sempre que as respostas táticas são apresentadas, devem ser percebidas as soluções técnicas que lhe são inerentes. Na formação e preparação dos jovens, os cuidados devem centrar-se nos



aspectos pedagógicos dos exercícios sendo devidamente orientados a fim de propiciar a evolução do conhecimento do próprio jogo e do nível de desempenho técnico e tático, não os dissociando (Costa, Greco, Garganta, Costa, Mesquita, 2010).

A última etapa de planeamento correspondeu ao terceiro período do ano letivo, onde o objetivo foi consolidar e rever as aprendizagens dos alunos, sobretudo ao nível das matérias prioritárias, definidas no plano anual de turma, e também abordar novas matérias em aula como foi o caso do badminton e do rugby. Aproveitei a matéria de rugby para a lecionar como aquecimento. Quanto ao badminton, lecionei esta matéria em duas aulas, numa estação complementar e muito por os alunos me terem pedido para que eu lhes permitisse que jogassem badminton numa das aulas por gostarem bastante desta matéria. Para ser sincero, não me foquei muito nestas duas matérias. No badminton, deixei os alunos jogarem à vontade, indo dando feedbacks também em relação às componentes críticas dos gestos técnicos e de algumas regras do jogo embora me tenha centrado muito mais nas outras duas estações. No rugby, sendo o meu principal objetivo que eles aquecessem e se preparassem para a parte principal, não dei muitos feedbacks em relação à técnica, mas mais quanto às regras do jogo.

Esta etapa, por ser muito mais curta comparativamente às anteriores, os alunos tiveram menos tempo e menos oportunidades para adquirirem as competências previstas e para consolidarem algumas que ainda não estavam totalmente adquiridas. Senti que, nesta etapa, a evolução dos alunos não foi muito grande, ou pelo menos da forma como eu estava à espera. Onde os alunos evoluíram muito nesta etapa foi sem dúvida no voleibol e no andebol. No voleibol, acabei o ano a dar uma situação de jogo de 6x6 com a rede de voleibol montada, para o grupo superior, e uma situação de 3x3 quer para o grupo inferior quer para o grupo médio, e o desempenho em ambos os casos foi muito positivo. No andebol, procurei trabalhar muito a organização ofensiva, com a exploração das situações de superioridade numérica e a defesa à zona e os alunos demonstraram também uma grande evolução.

A ginástica de solo foi sem dúvida mais uma vez a matéria onde senti que os alunos menos evoluíram durante o ano letivo, que mais dificuldades têm e a matéria que menos gostam. São poucos aqueles que se empenham e procuram melhorar os elementos gímnicos que ainda não foram adquiridos. O grupo inferior continuou com grandes dificuldades em realizar elementos do nível introdutório com sucesso. Procurei arranjar estratégias e progressões, como a corda e o plinto de esponja, para a roda e para a cambalhota, respetivamente, mas, mesmo assim, os alunos demonstravam bastantes dificuldades em progredir.

A utilização da avaliação formativa demonstrou ser uma estratégia muito positiva nos jogos desportivos coletivos, tendo-a usado no andebol e no basquetebol, acabando por motivar mais os alunos e, mais importante, acabou por os focar muito mais nas competências que eram esperadas que eles trabalhassem. Senti os alunos muito mais atentos, muito mais conhecedores do jogo, e muito mais empenhados em tentar realizar determinados movimentos quer individuais quer coletivos para adquirirem determinada competência.

Segundo os PNEF (2001), a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. Contudo, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve promover-se à constituição de grupos homogéneos.

Ao longo do ano, optei por utilizar com muito mais frequência os grupos homogéneos, uma vez que a organização em grupos heterogéneos não estava a resultar da melhor forma, isto porque, como referi anteriormente, a diferença entre os níveis de desempenho dos alunos era bastante significativa e, ao colocá-los numa mesma situação (alunos do grupo superior com alunos do grupo inferior), acabava por retirar intensidade ao exercício, qualidade e motivação aos alunos. Fui-me apercebendo disto ao longo do ano letivo, que era mais vantajoso para os alunos e eles gostavam mais de trabalhar em grupos homogéneos, onde o nível deles era mais parecido com o dos seus colegas e onde, por consequência, acabam por ter mais sucesso.

Ao estarem num grupo onde o nível era mais semelhante, tinham mais tempo, espaço e oportunidades para errar e aprender, contribuindo para a sua evolução. Por exemplo, em grupos heterogéneos, os melhores alunos não passavam a bola aos piores alunos ou passavam muito poucas vezes e quando estes recebiam a bola eram bastante pressionados para tomarem a melhor decisão acabando, muitas vezes, por perder a posse de bola. Mesmo na ginástica de aparelhos, trabalhei muito mais com grupos homogéneos isto porque se houvesse grupos heterogéneos tinham que estar sempre a fazer ajustes nos aparelhos, para baixar ou para subir, uma vez que para uns alunos era preciso que o aparelho estivesse mais alto e para outros era necessário baixar o aparelho (por exemplo: barra-fixa, plinto, boque). Apenas utilizei grupos heterógenos na ginástica de solo. Aqui sim, para mim, fazia sentido utilizá-los, uma vez que era feito individualmente e ninguém prejudicava ninguém. Pelo contrário, ajudavam-se e davam feedbacks para que o colega melhorasse.

Um aspeto positivo foi sem dúvida o clima de aula sempre muito positivo e o empenho dos alunos. As rotinas de organização demonstraram estar já bem assimiladas, não

havendo qualquer comportamento desviante a realçar durante as aulas. Os alunos demonstraram sempre estarem muito recetivos e interessados em aprender mais sobre determinada matéria. Proporcionar muito tempo de atividade motora e o sucesso dos alunos no meu entender foi sempre uma preocupação minha desde o início do ano e penso que foi algo que aconteceu também nesta 4.<sup>a</sup> etapa.

### **5.1 Dimensões do processo ensino-aprendizagem**

A eficácia do PEA não depende apenas das situações de aprendizagem propostas e da forma como são conduzidas. Para Siedentop (1983), existem quatro dimensões que promovem a eficácia do ensino e que influenciam a forma como o professor conduz o PEA. Essas dimensões são: (I) Organização; (II) disciplina; (III) instrução; (IV) clima relacional.

Segundo o mesmo autor, a organização possui três subdimensões: a) alunos; b) espaços e materiais; c) tempo.

- I) Organização: quanto à primeira subdimensão referente à organização dos alunos, na parte inicial da aula, durante a instrução inicial, os alunos dispunham-se em “meia-lua” para ouvir o que eu tinha para dizer, sem que houvesse alguém atrás de alguém, permitindo-me assim vê-los a todos. O registo de presenças era efetuado pelo aluno que não fez a parte prática das aulas, devido a um problema de saúde impeditivo. Desta forma, eu só tinha que contar quantos alunos estavam na aula, para confirmar no final da aula o mapa das presenças e ver se batia certo. Esta estratégia permitiu-me perder muito pouco tempo com este processo, ganhando assim mais tempo para a parte prática. Os alunos foram organizados em todas as aulas por grupos de nível, formando grupos homogéneos. Este grupo mantinha-se o mesmo durante toda a aula, transitando de estação para estação juntos. Procurei desde o início inculcar nos alunos dois princípios fundamentais para mim: o primeiro era o de perder o mínimo tempo possível nas transições de exercícios, daí que na parte inicial da aula eu explicasse todos os exercícios para cada grupo de nível; o outro princípio foi sempre que eu dissesse “para”, eles paravam exatamente no sítio onde estavam.

A Organização dos espaços e dos materiais (segunda subdimensão) foi gerida quer por mim, quer pelos alunos. Antes da aula começar, eu montava todos os exercícios, de forma a não perder tempo de aula com isso, e no final escolhia 3/4 alunos para arrumarem o material. O primeiro critério de escolha

era se existia alguém que tivesse chegado atrasado à aula, caso existisse, esses alunos ficavam responsáveis pelo material. Caso não existisse ninguém, escolhia pela ordem alfabética da listagem da turma. Durante a aula, pouco ou nada tinha que montar, estando tudo montado previamente, como foi referido anteriormente. Em muitas ocasiões, havia alunos que ficavam no espaço onde tinha decorrido a aula, a praticar uma das matérias lecionadas na aula, sendo nesses casos eles os responsáveis pela arrumação do material. No caso de o espaço ser no ginásio, a montagem do material e das situações de aprendizagem era na mesma feita antes da aula começar e a desmontagem e arrumação do mesmo era feita na parte final da aula, tendo aqui outra estratégia diferente daquela que usava nos outros espaços desportivos. Esta tarefa era feita com a ajuda de todos os alunos e só tinham permissão para saírem do espaço quando tudo estivesse arrumado. As coisas mais pesadas eram da responsabilidade dos rapazes e as coisas mais leves da responsabilidade das raparigas. De realçar que aquilo que era considerado pesado e leve foi identificado por mim logo no início e reconhecido por parte dos alunos.

Em relação à gestão e organização do tempo (terceira subdimensão), tive alguns problemas com atrasos dos alunos numa fase inicial, problema esse que foi ultrapassado pouco tempo depois, não tendo que me preocupar muito com isso nem perdendo muito tempo para começar a aula. Ainda assim havia apenas um aluno que muitas vezes tinha o hábito de chegar atrasado, tendo sido avisado várias vezes por mim e pelo meu orientador, fazendo com que este chegasse atrasado às aulas com muito menos frequência, ainda que por vezes o fizesse. A tolerância dada aos alunos para o começo das aulas estava no regulamento da escola e era de 5 minutos bem como o facto de a aula acabar 10 minutos mais cedo. Acabando as aulas não por ser de 90 minutos, mas na realidade de 75 minutos. Procurava que os alunos estivessem sempre em atividade motora e que o tempo perdido fosse o menor possível.

O mesmo autor identifica 2 subdimensões da disciplina: a) promoção da disciplina/prevenção da indisciplina e b) remediação da indisciplina.

- II) Disciplina: na primeira subdimensão, referente à promoção da disciplina/prevenção da indisciplina, logo desde a primeira aula defini, juntamente com os alunos, todas as regras e rotinas de funcionamento. Isto foi combinado com os alunos, propondo eles próprios algumas regras e

concordando com aquelas que eu propus. Desta forma, eles sabiam que se não cumprissem com alguma das regras, estariam a falhar comigo, com os colegas e com eles próprios, tendo em conta aquilo que foi acordado entre todas as partes, tendo, a partir desse momento, as consequências devidas, as quais foram acordadas também em conjunto.

Em relação à segunda subdimensão (remediação da indisciplina), durante o ano letivo não tive nenhum comportamento de indisciplina nem de aluno-professor, nem de aluno-aluno. O clima muito positivo das aulas e a boa relação que eu tinha com os alunos e que eles tinham entre si pode ter ajudado muito a que não tivesse acontecido qualquer comportamento de indisciplina. Houve alguns comportamentos desviantes da tarefa em algumas aulas, mas tudo ficou resolvido no momento, sem grandes problemas, uma vez que eles sabiam muito bem as regras e que estavam a falhar, pedindo desculpa e voltando a fazer o que era pretendido.

Para a dimensão da Instrução, o mesmo autor identifica 3 subdimensões: a) a informação sobre as atividades de aprendizagem; b) o acompanhamento das atividades de aprendizagem; e c) a avaliação/balanço final das atividades de aprendizagem.

- III) Instrução: a primeira subdimensão, sobre os momentos de instrução das atividades de aprendizagem, foi algo que correu sempre bem. Procurei sempre que esses momentos de instrução fossem curtos, para que não perdêssemos muito tempo nesta parte. Foquei-me sempre em explicar bem e da forma mais simples possível o exercício aos alunos, dizendo quais eram os objetivos do mesmo e quais as competências que iríamos estar a trabalhar. Procurava ainda dizer como é que iríamos fazer o exercício e em muitos momentos explicar o porquê de o estarmos a fazer, pois penso que seja importante para os alunos perceberem o porquê de estarem a fazer determinado exercício, no que é que se têm de focar e no que é que o exercício os vai ajudar no futuro, tornando os alunos mais conscientes e ativos no seu processo de aprendizagem e ao mesmo tempo mais motivados. Os exercícios eram explicados no início de cada aula, para os 3 grupos de nível, não tendo que perder mais tempo no decorrer da aula, aumentando assim o tempo potencial de aprendizagem dos alunos que sempre foi um dos meus grandes focos. Ainda assim, nesta parte da aula podia e devia ter usado estratégias de transmissão de informação diferentes da única que usei que foi o discurso verbal. Devia ter utilizado mais a tecnologia existente como os tablets, smartphones, computador, página nas

redes sociais com a matéria que iria ser lecionada, etc..., para explicar de forma diferente a aula, os exercícios e aquilo que seria esperado que os alunos fizessem.

Para que a instrução possa ser o mais eficiente possível torna-se necessário: clarificar quais são os objetivos, focalizar nas matérias que serão abordadas, tendo uma transmissão de informação breve e concisa e uma capacidade de elucidar os alunos do necessário para que consigam realizar aquilo que é pretendido (Rosado & Mesquita, 2009).

Quanto à segunda subdimensão (acompanhamento das atividades de aprendizagem), numa fase inicial o meu posicionamento e deslocamento não eram os mais apropriados, isto porque, como eu utilizava nas aulas uma organização por estações, muitas vezes estava a observar e a intervir, dando feedbacks aos alunos que estavam numa estação, focalizando toda a minha atenção apenas para essa estação, deixando de observar as outras estações, ficando muitas vezes de costas para as mesmas. Talvez pelo hábito do treino, onde estou responsável apenas por uma estação e concentro toda a minha atenção nessa estação, isto acontecia-me numa fase inicial mas foi algo que, com a ajuda do meu orientador, fui corrigindo rapidamente e percebendo da grande importância em estar sempre a controlar todas as estações em todos os momentos da aula, não dando feedbacks de costas para outras estações e evitando ao máximo passar no meio dos exercícios ou entre exercícios, devendo procurar circular sempre por fora. A competência de maior importância nesta subdimensão é sem dúvida o feedback. O feedback é uma informação de retorno sobre o resultado do desempenho numa atividade de aprendizagem (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2007). Pode ser visto como o apoio e orientação que os professores oferecem aos alunos com o objetivo de estes superarem as suas lacunas e dificuldades de aprendizagem (Blackcitado por Dias, 2011). Dias (2011) afirma que para elaborar um feedback é preciso ter em conta as características individuais do aluno e da tarefa em si e o seu grau de relevância, devendo ajudar a reorganizar e a reajustar a ação do professor de modo a que ele possa regular de uma forma mais eficaz as aprendizagens dos alunos. O feedback deve conduzir o aluno a uma ação, ou conjunto de ações, que o levem a melhorar a sua aprendizagem. Por isso, deverá ser devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos (Fernandes, como citado em Dias, 2011). Quando utilizado de forma eficaz, o feedback fornece indicações importantes

sobre aquilo que o professor necessita para identificar o estado da aprendizagem do aluno e dos passos a realizar para este melhorar a sua aprendizagem (Dias, 2011). Os feedbacks específicos contribuem de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos na medida em que contêm informação específica que facilitam as aprendizagens dos alunos (Rosado& Mesquita, 2009).

Ao longo do ano letivo procurei ser sempre muito interventivo e fornecer bastantes feedbacks aos alunos e acho que esse objetivo foi alcançado com sucesso. Com a ajuda do meu orientador, apercebi-me da grande importância que têm os feedbacks positivos na evolução, no empenhamento, na autoconfiança, na autoestima e na motivação intrínseca dos alunos. Daí que ao longo do ano letivo, fosse utilizando cada vez mais o feedback positivo, com grande ênfase em alguns casos. Houve situações em que parei mesmo a aula e todos os exercícios para dar os parabéns a um aluno e elogiá-lo em público por conseguir fazer algo que antes ainda não conseguia e que tinha bastantes dificuldades. Isto aconteceu mais na ginástica de solo e de aparelhos. Desta forma, o aluno sentia-se recompensado pelo seu trabalho, dando-lhe mais motivação para continuar empenhado a trabalhar e, por outro lado, acabava por ser um estímulo positivo para os outros alunos, uma vez que os levava a esforçarem-se mais para também serem elogiados pelo professor.

O meu conhecimento do conteúdo das diversas matérias não era igual para todas elas. Sentia-me muito mais à vontade nos JDC do que na ginástica, por exemplo, e isso, numa fase inicial, notava-se no fornecimento de feedbacks aos alunos. Dava muito mais feedbacks, era muito mais interventivo, dominava muito mais o conteúdo e conseguia com muito mais facilidade criar situações de aprendizagens, progressões e mesmo adaptar/reajustar os exercícios no decorrer da aula quando lecionava os JDC, do que com as matérias de ginástica de solo e de aparelhos. Isto foi sempre uma preocupação minha e, como tal, fui tentando saber mais sobre aquelas matérias onde me sentia menos à vontade e onde o meu conhecimento do conteúdo era mais escasso. Com a ajuda do meu orientador, dos meus colegas de estágio e dos outros professores de educação física da escola, fui adquirindo cada vez mais conhecimento sobre essas matérias, acabando o ano letivo muito à vontade com as matérias de ginástica.

Uma das dificuldades maiores que tive teve muito a ver com o pouco conhecimento que tinha, em relação a todas as matérias, sobre os níveis mais baixos de desempenho: como intervir, quais as melhores progressões para aquele aluno que apresenta um nível muito baixo (às vezes nem conseguindo alcançar o nível introdutório) e quais os melhores exercícios. Durante a nossa formação somos confrontados com uma realidade que não é aquela que encontramos quando vamos para uma escola lecionar, onde o nível dos alunos é muito mais baixo do que aquele que têm os nossos colegas da faculdade. As situações que nos são colocadas durante a nossa formação são para níveis de desempenho mais elevado e aí eu sentia-me muito mais preparado e mais à vontade. Por exemplo, sentia-me muito mais preparado para intervir e arranjar exercícios para o nível E ou A nos JDC do que para o nível NI ou I, isto porque fui muito mais estimulado na faculdade para construir exercícios e dar aulas que fossem ajustados tendo em conta o nível dos nossos colegas o qual era bastante elevado quando comparado com a realidade dos alunos nas escolas.

Durante o ano letivo utilizei os seguintes estilos de ensino: descoberta guiada, comando, tarefa, autoavaliação e recíproco. Ainda assim, numa fase inicial, utilizei mais os estilos de ensino do tipo convergente, tendo como objetivo controlar as respostas dos alunos e ao mesmo tempo reduzir os comportamentos inapropriados dos alunos. Esses estilos de ensino foram o comando e a tarefa. O primeiro baseia-se essencialmente em utilizar situações de aprendizagem que só dão margem a uma resposta, garantindo uma maior uniformização e conformidade, possibilitando ao professor um melhor controlo da turma (Mosston & Ashworth, 2008). O segundo tem como objetivo promover tempo de aprendizagem para que o aluno possa trabalhar de forma individual, dando mais liberdade ao professor e mais tempo para que este possa emitir feedbacks ao aluno (Mosston & Ashworth, 2008). Estes dois estilos de ensino facilitaram a introdução de regras e rotinas, ajudando na organização da aula.

À medida que fui tendo mais controlo da turma, dominando mais os conteúdos das matérias, com as rotinas de organização já consolidadas, optei mais por utilizar nas aulas a descoberta guiada, principalmente nos JDC, utilizando muito neste estilo de ensino o feedback interrogativo (questionando os alunos, após o seu desempenho, esperando que estes fossem capazes de identificar os erros que tiveram). Quanto às matérias de dança e atletismo, recorri muito ao estilo de ensino por comando por serem



matérias mais “fechadas”, pois não possibilitavam muitas respostas diversificadas daquilo que era pedido. Os estilos de ensino de autoavaliação e recíproco utilizei muito mais nas matérias de ginástica de solo e de aparelhos, uma vez que estas eram matérias onde o desempenho de cada aluno apenas dependia de si mesmo, sendo muito mais fácil poder autoavaliar-se e receber feedbacks dos seus colegas.

Numa fase inicial, cometia muitas vezes o erro de não fechar o ciclo de feedback, isto é, eu tinha a capacidade de observar o comportamento do aluno, de fornecer um feedback adequado, contudo assim que dava o feedback virava as costas e ia para a outra estação, não verificando se após o meu feedback o aluno melhorou o seu desempenho e se encontrava já a fazer aquilo que era esperado. Isto foi algo que eu e o meu orientador procurámos trabalhar muito, principalmente na 2.<sup>a</sup> etapa do processo ensino-aprendizagem. Fui-me apercebendo, ao longo do tempo, que mesmo dando um feedback a um aluno não é garantido que ele melhore o seu desempenho e que execute bem aquilo que é pedido, por melhor e mais adequado que seja o feedback fornecido. Daí a grande importância da verificação do desempenho do aluno após o feedback dado. Caso o aluno corrija o seu desempenho, deverá ser fornecido na mesma um feedback avaliativo positivo, para que este perceba que já conseguiu realizar da forma correta determinada ação, aumentando também desta forma a sua motivação. A

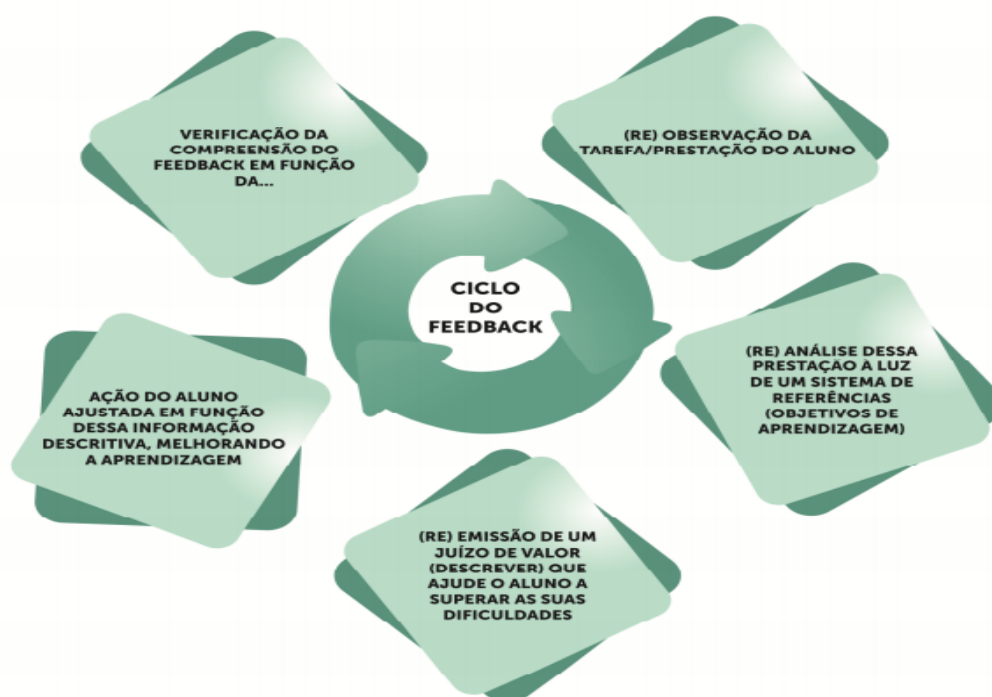


Figura 2 – Ciclo de feedback (Araújo, 2015).

figura apresentada em baixo procura ilustrar melhor as várias fases do ciclo de feedback.

Apesar de algumas dificuldades que tive, procurei ser sempre muito interventivo, dando muitos feedbacks para que os alunos tivessem sucesso, saindo de cada aula com melhor desempenho e com mais conhecimento do que aquilo que tinham antes da aula. O facto de eu gostar daquilo que fazia e de me preocupar com as aprendizagens dos alunos levou a que eles tivessem mais motivação nas aulas e uma maior vontade para aprenderem.

Quanto à última subdimensão (avaliação/balanço da aula), procurei fazê-lo sempre no retorno à calma, quando os alunos estavam a alongar ou mesmo depois dos alongamentos. Nesta parte final, procurei fazer um balanço da aula, da forma como esta correu, repetindo os objetivos da aula para cada situação de aprendizagem. Em primeiro lugar, perguntava aos alunos se achavam que os tinham alcançado e se a aula tinha corrido bem ou não, ou direcionando a minha pergunta para um aluno ou fazendo uma pergunta para toda a turma. Desta forma queria tornar os alunos mais participativos e conscientes do seu processo de ensino-aprendizagem e também saber as suas opiniões. Só após este momento dava a minha opinião em relação à consecução ou não dos objetivos predefinidos e da forma como correu a aula.

Uma das coisas que não consegui melhorar foi sem dúvida na inovação dos instrumentos de transmissão de informação. Numa das aulas, o professor ainda deu a ideia de utilizarmos o nosso telemóvel e filmar a execução de um determinado comportamento do aluno, analisando depois em conjunto com o aluno as componentes críticas da ação e verificar se este teve o desempenho esperado ou não. Apesar de achar que esta possa ser uma boa e inovadora estratégia de transmissão de informação, aproveitando a tecnologia atual, nunca o fiz nas minhas aulas. Por achar que os comportamentos fora da tarefa poderiam aumentar caso eu estivesse concentrado em filmar a ação dos alunos e depois analisá-la em conjunto com eles (isto porque ao estar a fazer isto, perdia o controlo da turma) não utilizei esta estratégia. No futuro, devo procurar inovar mais, acompanhando a evolução da tecnologia (utilizando o tablet, smartphone, câmara de filmar, etc...), quer em estratégias de transmissão de informação, quer em tudo aquilo que promova mais sucesso aos alunos, desde que estes meios sejam facilitadores da aprendizagem e não a tornem mais complexa, tornando desta forma mais perceptível e mais fácil de entender para o aluno aquilo que o professor procura transmitir.

Para a última dimensão, o clima relacional, o mesmo autor identifica 3 subdimensões: a) a relação professor/alunos; b) a relação aluno/aluno; e c) a relação aluno/tarefa.

- IV) Clima relacional: os professores eficazes garantem uma boa gestão da aula, cuidam eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula e garantem a cooperação dos alunos, mantendo o fluxo/intensidade das atividades da aula, ao longo do tempo, contribuindo isto tudo para um bom ambiente de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009).

Quanto à primeira subdimensão (relação professor/alunos), esta começou a ser construída logo desde a primeira aula que tive com eles. Procurei, desde o primeiro momento, criar uma forte ligação com os meus alunos. Queria que eles percebessem que tinham ali um professor que iria dar o seu melhor para que estes evoluíssem e aprendessem o máximo possível e que, acima de tudo, tinham ali um amigo que podiam contar para aquilo que precisassem, quer para assuntos escolares quer para problemas externos à escola, que podiam ou não afetar o seu desempenho e sucesso escolar. Disse-lhes logo no início que iria ser bastante exigente, que iria puxar muito por eles, mas que isto era só para o bem deles. Pedi-lhes que nunca levassem isso a mal e que o errar e o ter dificuldades faz parte do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que só errando é que se aprende. Para poder tirar o melhor de cada aluno, era preciso que eles acreditassem naquilo que eu fazia e lhes dizia e que, acima de tudo, gostassem do professor e acho que isso posso afirmar que foi conseguido.

Em muitas situações, tive conversas particulares com alguns alunos, quer para os ajudar com alguns problemas que estavam a ter fora da escola (como aconteceu com um aluno da turma, com o qual tive algumas conversas), quer para lhes chamar a atenção sobre o seu empenho na disciplina de educação física ou nas outras restantes disciplinas para que eles estivessem sempre no caminho certo, de forma a terem sucesso escolar no final do ano. A proximidade das nossas idades tornava mais fácil a minha tarefa de os entender, de perceber alguns comportamentos e alguns problemas que estes tinham, sendo por isso também mais fácil dar-lhes conselhos e soluções possíveis.

Na relação entre os alunos (segunda subdimensão), penso que também foi sempre muito positiva. Inclusivamente existia muita entreajuda entre eles para ultrapassarem as dificuldades existentes. Aqueles que apresentavam melhor desempenho estavam sempre dispostos a ajudar e até gostavam de o fazer, o que tornou a minha tarefa como professor muito mais fácil, isto porque esses alunos não só sabiam fazer aquilo que era pedido, como conseguiam identificar os erros que o seu colega estava a fazer, fornecendo

também feedbacks ajustados. Nunca houve um desentendimento que levasse a que os alunos se agredissem quer verbal quer fisicamente nas minhas aulas, o que sem dúvida é um aspeto muito importante. Os alunos desta turma conseguiam estar muito empenhados, com espírito competitivo e com muita vontade de aprender e ao mesmo tempo desfrutando e divertindo-se entre eles nos exercícios.

Por fim, na relação dos alunos com a tarefa (terceira subdimensão), penso que, à semelhança das outras subdimensões, foi muito positiva. Isto porque notava-se que eles gostavam da grande maioria dos exercícios propostos e empenhavam-se nos mesmos. Para mim, sempre foi muito importante explicar o porquê de eles estarem a fazer determinada tarefa e onde é que a tarefa lhes podia ser útil. Procurava dar significado às tarefas propostas para que eles se dedicassem mais e estivessem mais motivados. Nunca excluí nenhum aluno de nenhuma tarefa, incluí sempre todos os alunos em todos os exercícios num grupo de nível, consoante o seu desempenho. Os próprios alunos nunca excluíram nenhum colega da tarefa, por pior que fosse o seu desempenho.

Cabe ao professor gerir estas 4 dimensões referidas anteriormente de uma forma integrada e não como dimensões isoladas.

## **6. Avaliação**

### **6.1 Avaliação formativa**

A Avaliação é um instrumento bastante útil para todos os professores. Aqui, podemos distinguir duas funções: a formativa e a sumativa. A avaliação formativa permite a regulação do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994), definindo-se, em algumas situações, também por avaliação contínua. Quanto à avaliação sumativa, esta pretende sistematizar os resultados obtidos numa única apreciação (Cortesão, 2002). Ambas as funções permitem que se convirja para uma melhoria na qualidade das aprendizagens e, por consequência, da qualidade do sistema educativo (Fernandes, 2007). A avaliação formativa difere da sumativa na forma de recolher e interpretar as evidências, na forma como os alunos são envolvidos no processo, mas fundamentalmente, no propósito com que se usam as inferências, proporcionando decisões ou ações subsequentes diferenciadas (Araújo, 2015). A mesma autora refere ainda que a avaliação poderá constituir-se como uma ferramenta poderosa na promoção da aprendizagem.

A investigação mais recente revela que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e percebem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso, acabando desta forma por ser parte integrante e ativa da sua própria aprendizagem (ARG, 1999; Perrenoud, 2001, citado em Araújo, 2015).

A avaliação formativa tem como objetivo melhorar as aprendizagens, acabando assim por melhorar também o ensino. Pode ser vista como a “avaliação para as aprendizagens”, uma vez que se centra no processo e na forma como o aluno está a aprender e não, apenas, no produto/resultados (Araújo, 2015).

Pode ser vista ainda como a “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem. Uma vez que a recolha dos dados serve para ajudar quer o professor quer o aluno a reorientar o seu trabalho, identificando as falhas que possam estar a ocorrer, as aprendizagens que ainda não foram adquiridas e os aspetos a melhorar. A sua preocupação central passa por ajudar o aluno a evoluir e a tornar o próprio aluno mais ativo e consciente do processo de ensino-aprendizagem (Cortesão, 2002).

A avaliação formativa ocorre na grande maioria de forma informal, durante o ano letivo, sem momentos planeados. É no decorrer da própria aula e em função das dificuldades manifestadas pelos alunos que esta surge com o propósito fundamental de corrigir os erros e promover a aprendizagem (Araújo, 2015). A mesma autora conclui também que as turmas onde os alunos registaram uma melhoria da sua aprendizagem, tiveram professores que:

- explicavam os objetivos de aprendizagem aos alunos no início da aula, verificando a sua compreensão, para além de explicarem também as tarefas a realizar e as formas de organização;
- organizavam os grupos de trabalho por nível de desempenho;
- utilizavam o questionamento direto e avaliação interpares;
- utilizavam feedbacks interrogativos e descritivos;
- utilizavam um feedback específico e adequado;
- forneciam feedback com a função de corrigir os erros, mas principalmente com a função de consciencializar os alunos para esses erros;
- completavam o ciclo do feedback.

Procurei desde a primeira aula deixar bem claro aos alunos que a avaliação seria um processo contínuo e que não iriam existir momentos únicos e específicos para avaliar determinadas matérias. Em todas as aulas eu iria estar a avaliá-los e a observar e a registar a sua evolução. Queria que eles percebessem isto e que fossem parte ativa deste processo e que fossem tomando consciência da sua evolução ao longo do ano nas diversas matérias.

Isto acabou por ser mais conseguido nas matérias de ginástica de solo e de aparelhos, uma vez que eu utilizava um documento para registar a evolução dos alunos ao longo do ano. Este documento estava presente em todas as aulas e era sempre atualizado por mim antes de cada aula. Nas restantes matérias só o comecei a fazer no 3.º período, utilizando o mesmo documento, mudando apenas as competências que eram específicas de cada matéria, mas utilizando a mesma estratégia, de atualizar o documento e trazê-lo para todas as aulas. Sem dúvida que, ao fazer isto, os alunos estavam muito mais atentos e conscientes da sua evolução, mais motivados para adquirir as competências em falta, para alcançarem o nível seguinte, levando a que os alunos se empenhassem muito mais nas aulas. Isto contribuía também para os alunos autorregularem e autoavaliarem a sua própria aprendizagem e evolução.

A avaliação formativa, segundo Fernandes (2006), deve conter algumas características e condições para que possa ser eficaz e promover sucesso nos alunos, tais como:

- a) deve ser deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- c) os alunos devem também ser responsáveis progressivamente das suas aprendizagens;
- d) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas, ativando processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- e) as tarefas devem refletir uma estreita relação entre a didática e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- f) o ambiente de avaliação durante a aula deve ser positivo, tendo sempre como princípio fundamental que todos os alunos podem aprender.

A avaliação formativa ajudou-me a recolher, sistematicamente, informações sobre a evolução dos alunos, permitindo-me, ao longo do ano letivo, fazer reajustes ao planeamento para que pudesse ter uma melhor intervenção junto dos alunos.

“... a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos.” (PNEF, 2001, p. 26).

O processo de avaliação está intimamente ligado a uma competência fundamental necessária num professor: a sua capacidade de reflexão.

A “prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a poder criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática”

(Day 2004, como citado em Herdeiro & Silva, 2008, p. 11).

Após cada aula e em conjunto, quer com o meu orientador quer com os meus dois colegas de estágio, analisávamos e refletíamos sobre a aula que eu tinha dado. Este processo de reflexão permitia-nos, enquanto estagiários, no momento imediatamente a seguir à aula, entender o que correu bem, o que correu menos bem e aquilo que poderia ter sido feito de outra forma. Isto dava-me uma visão diferente, que nem sempre se consegue obter estando em constante movimento, concentrado na aula e nas tarefas. Todos os aspetos debatidos eram apontados para, *a posteriori*, realizar autoscopias. Ao longo do ano, fui realizando balanços quer das aulas (autoscopias), quer das unidades de ensino, quer também das etapas. Os balanços das unidades de ensino e das etapas que realizei eram sempre incorporados nos planos de UE e de etapa seguintes. Estes balanços foram a base da construção dos planos seguintes, isto porque as conclusões que retirava após a reflexão que fazia da forma como tinha corrido as UE e as etapas serviam para reajustar os planos seguintes, tendo em conta a evolução ou não dos alunos nas mais diversas matérias. Procurei sempre refletir sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, mas também sobre aquilo que foi bem feito e aquilo que teria de melhorar, isto para as quatro dimensões que referi anteriormente (organização, disciplina, instrução e clima relacional). Estes balanços acabaram por ser muito importantes também para reajustar os grupos de nível, mudando, se necessário, algum aluno para um grupo superior ou inferior em troca com um colega seu, isto porque, como é sabido, os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e uns acabam por evoluir mais do que outros num dado momento. Por fim, estas reflexões foram muito úteis

também para analisar as situações de aprendizagem. Por exemplo, costumava fazer muitas vezes torneio escada quando lecionava voleibol, tendo como objetivo que os alunos experienciassem uma situação de jogo que fosse competitiva, uma vez que existiam várias divisões e eles tinham como objetivo chegar à primeira divisão, mas o meu principal objetivo era que eles tocassem muitas vezes na bola, tivessem muitas intervenções no jogo, tomassem muitas decisões e realizassem muitos gestos técnicos. Numa fase inicial, não me apercebi de que, ao colocar o serviço por cima e o remate, os alunos tocavam muito menos na bola, passando muito tempo atrás da bola porque esta tinha saído do campo de jogo. Com o passar do tempo, e com a ajuda dos meus orientadores e dos meus colegas de estágio, juntamente com a minha capacidade de observação e reflexão, ajustei este exercício, retirando o serviço por cima e o remate, até porque os alunos não tinham muito sucesso nestes gestos técnicos, e fui-me apercebendo de que isto tinha sido algo muito positivo para os alunos, acabando por evoluírem muito mais. Outro exemplo de um ajuste que acabei por fazer no futebol para o grupo inferior, que era constituído apenas por raparigas: numa fase inicial, costumava colocá-las em situação de jogo reduzido (2x2 ou 3x3), sendo os objetivos muito semelhantes ao torneio escada no voleibol. Contudo, e após refletir e observar, apercebi-me de que estes alunos não tinham nem capacidade técnica nem tática para realizarem uma situação tão complexa, passando mais tempo atrás da bola, porque ela tinha saído do campo de jogo, ou a chocarem umas com as outras do que a jogarem. Daí que, nos planos seguintes, optei por realizar situações mais analíticas, quer de passe, quer de receção e condução de bola, que era aquilo que elas precisavam mesmo de adquirir antes de poderem realizar uma situação de jogo, mesmo que reduzido. Refleti, ajustei no plano seguinte e os alunos melhoraram. Isto foram apenas dois exemplos.

Ao longo do ano, fui aprendendo bastante com os vários professores do GDEF, apesar de estes terem diferentes formas de analisar, refletir, avaliar e de lecionar as aulas de Educação Física. Era um grupo que tinha diferentes conceções de educação física: sociocrítica, biológica, pedagógica, personalista e acrítica para o desporto (Crum, 1993). Com todos eles aprendi um pouco, quer em estratégias e métodos de ensino, quer mesmo no conhecimento do conteúdo de algumas matérias. Mesmo tendo uma visão diferente da minha, é sempre bom saber ouvir e tentar perceber se aquilo que estamos a ouvir faz sentido para nós ou não.

Tal diversidade fez-me questionar: será que faz sentido professores que lecionam a mesma disciplina tenham conceções de educação física diferentes? Os objetivos finais (finalidades) e metas de aprendizagem deveriam ser as mesmas em todas as escolas



do país e seguidas por todos os professores de Educação Física, ainda que tenham uma ideia diferente daquilo que deveria ser a educação física, acabando por cumprir aquilo que seria suposto todos cumprirem, o PNEF. Não acontecendo isto, cada professor acaba por lecionar aquilo que acha melhor e avaliar segundo a sua conceção. Ao longo deste ano foi a sensação com que fiquei, não está em questão se aulas eram boas ou não, mas sim que observei aulas, métodos, formas de estar dos professores na aula e formas de avaliar bastante diferentes.

Até que ponto isto é benéfico para os alunos? Será que os alunos acabam por sair beneficiados ou prejudicados com isto? Isto porque num ano são avaliados de uma maneira, com determinados critérios, no ano a seguir são avaliados de uma forma diferente. Então se mudarem de escola, essa diferença maior poderá ser. Até que ponto é justa a avaliação dos alunos? Uma vez que um aluno pode ter um professor muito rigoroso, com critérios muito exigentes, que avalia todas as matérias dos PNEF, e outro aluno pode ter um professor completamente diferente, muito menos rigoroso, que só avalia algumas matérias.

O GDEF da escola onde realizei o meu ano de estágio tem um documento para os professores realizarem a avaliação formativa e a avaliação sumativa, mas apenas o NE o utilizava nas aulas (avaliação formativa) e para definir a classificação do aluno (avaliação sumativa). O documento que deveria ser utilizado por todos os professores de educação física da escola para irem realizando a avaliação formativa contém todos os objetivos do PNEF, por matéria e por nível de desempenho. Realizado numa folha de cálculo, este pressupõe para cada competência a atribuição do valor numérico 0, 1, ou 2, dependendo se o aluno, respetivamente, não adquiriu, adquiriu, mas com erros, ou adquiriu totalmente determinada competência. O documento pressupõe uma lógica vertical e plurianual para qualquer matéria, em que o professor preenche das competências mais “introdutórias” para as mais “avançadas”, devendo este documento acompanhar o percurso escolar do aluno, do 5º ao 12º ano, atualizando-o sempre que for havendo evolução por parte do aluno. Se isto fosse feito por todos os professores, tornaria muito mais fácil a avaliação inicial de um professor que não conheça a sua nova turma e também permitiria conhecer melhor as capacidades do aluno. Não estaríamos a partir quase do zero (que é aquilo que basicamente acontece) na avaliação inicial, mas sim já com uma base, perdendo-se assim menos tempo com esta etapa. Vejamos agora um exemplo da operacionalização deste processo para o nível introdutório do voleibol na minha turma.

Documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF na matéria de voleibol, competências do nível introdutório. Cada coluna corresponde ao desempenho de um aluno, no 1º período.:

<b>INTRODUT.</b>	Grupo de 4 mantém a bola no ar, usando passe ou manchete, c/ trajetória alta	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
	Serve por baixo p/ esq. ou dir.	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1
	Recebe (cima ou baixo), imprimindo à bola trajetória alta agarrando-a em seguida	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
	Regras: 2 toques, transporte	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1
	ALCANÇADO	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Tabela 2 - Legenda: 0 – Não adquiriu; 1 – Adquiriu, mas com erros; 2 – Adquiriu; S – Sim (nível de execução alcançado). Cada coluna da folha de cálculo, preenchida com números, diz respeito a um aluno da turma.

Uma vez obtido o “S”, o aluno alcança esse nível de aprendizagem, passando a trabalhar para o nível seguinte (neste caso o nível E) e o professor, por sua vez, passa a avaliar as competências do nível E. O valor “S” resulta de funções somatórias inerentes ao próprio documento, que foram estabelecidas pelo GDEF na altura em que este foi produzido tendo em conta os critérios de avaliação da disciplina. Daí que existam, na tabela, alunos que apesar de não terem todas as competências com o valor 2, conseguem ter o nível I alcançado. Como referido anteriormente este documento segue uma lógica vertical e plurianual do documento corroborando com a avaliação contínua (formativa).

Durante o ano, os alunos foram percebendo a lógica de funcionamento do documento e evoluindo nas várias matérias. O facto de o aluno se consciencializar de que ainda não alcançou o número 2 em determinada competência faz com que este se esforce e se empenhe para o alcançar, tornando o objetivo mensurável, realista e algo que o aluno consegue identificar como algo a melhorar. O documento deve ser atualizado sistematicamente, registando a evolução e desenvolvimento das aprendizagens do aluno, orientando e regulando o PEA. Deve-se ir registando a evolução do aluno ao longo do ano, quer porque este irá trabalhar para níveis seguintes (após alcançar o valor “S”), quer seja na transformação de valores de 0 para 1 ou de 1 para 2.

Documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF na matéria de voleibol, competências do nível introdutório. Cada coluna corresponde ao desempenho de um aluno, no 2º período.

[illegible]

*Tabela 3 - A amarelo estão assinaladas, por aluno, as competências onde os alunos evoluíram comparativamente com o 1º período.*

Observando a tabela 3 e comparando com a tabela 2, é possível concluir que de uma forma global a turma evoluiu bastante no voleibol, acabando o 2.º período por ter todos os alunos com o nível introdutório no voleibol. Houve alunos que melhoraram todas as competências deste nível, passando logo a trabalhar para o nível seguinte.

O meu objetivo foi sempre transformar todos os 0's e 1's em 2's, que os alunos tinham em determinadas competências, para alcançarem o nível respetivo.

## 6.2 Avaliação sumativa

O documento utilizado para a avaliação formativa era o mesmo que utilizei para fazer a avaliação sumativa em cada período. O valor “S” define, como já referi anteriormente, que o aluno adquiriu aquele nível de desempenho, representando assim, neste documento a função certificadora da avaliação sumativa. Na folha de cálculo, estão também implícitas pontuações estipuladas para cada nível alcançado. Um aluno que alcance o nível E tem mais pontuação do que um aluno que apenas tenha alcançado o nível I.

Por exemplo: o aluno B (segunda coluna) teve menos pontuação, no 1.º período, do que o aluno N (décima quarta coluna) (ver tabela 2). Isto porque o aluno B não alcançou o nível introdutório no voleibol e o aluno N conseguiu o “S”.

A pontuação atribuída a cada aluno, numa dada matéria, varia consoante o número de valores “S” alcançados por este, ou seja, do nível de desempenho (I/E/A) em que se encontra. A distribuição de pontos consoante o nível de desempenho é a seguinte: nível I: 1 ponto; nível PE: 1,5 pontos; nível E: 2 pontos; nível PA: 2,5 pontos; e nível A: 3 pontos.

Bonificação - 0,1 ou 0,2 Parte Introdutório - 0,5	
Nota Voleibol	1,2
	0,2
	1,2
	1,2
	1,1
	1,2
	1,2
	1,7
	1,2
	1,7
	1,7
	1,7
	1,7
	1,7
	1,2
	1,7
	1,7
	0,2
	1,2
	1,7
1,2	
1,2	
1,2	
1,7	
1,7	
1,2	
1,2	
1,2	

*Tabela 2 - Pontuação atribuída à matéria de voleibol, para cada aluno, no 1º período face ao nível de desempenho alcançado por cada um*

Significa que observando apenas esta tabela (4), é possível concluir que: apenas o aluno B (segunda coluna) e o aluno R (décima oitava coluna) não alcançaram o nível I. De referir ainda que para cada matéria havia uma pontuação de bonificação que poderia ir de 0 a 0,2 para diferenciar o desempenho dos alunos dentro de um mesmo nível. Após a soma das pontuações nas várias matérias das atividades físicas e desportivas, os alunos obtêm uma determinada nota (parcial) para esta área de extensão da disciplina. A correspondência entre a pontuação final das várias matérias e a respetiva nota era feita através de um quadro de valores construído pelo GDEF aquando da elaboração do documento que tenho vindo a descrever.

Futebol	1,2	0,2	1,2	1,2	1,1	1,2	2,7	2,7	1,2	2,7	3,2	2,7	2,2	2,2	1,2	2,2	2,7	1,2	1,2	2,2	2,2	1,1	2,2	1,2	2,7	2,7	2,7	2,7	1,2	1,2
Voleibol	1,2	0,2	1,2	1,2	1,1	1,2	1,2	1,7	1,2	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	0,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2
Basquetebol	1,2	0,2	0,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	1,2	1,2	2,2	2,2	2,2	2,2	1,2	2,2	2,2	0,2	0,2	1,2	1,2	0,2	1,2	0,2	2,2	2,2	2,2	1,2	0,2	1,2
Andebol	1,2	0,2	0,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,2	1,7	1,7	0,2	0,2	1,7	1,2	0,2	1,2	0,2	1,7	1,7	1,7	1,2	0,2	1,2
Atletismo	1,2	0,2	1,7	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,2	1,7	1,7	1,7	1,7	1,2	1,7
Ginástica de Solo	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	0,2	1,2	1,2
Ginástica Aparelhos	1,2	0,2	0,5	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,1	1,2	1,5	1,7	1,2	1,2	1,2	0,2	0,2	1,2	1,7	1,1	1,2	1,2	1,7	1,7	1,1	1,1	1,1	1,2

<b>PONTOS</b>	8,4	2,4	6,2	8,9	8,7	8,4	10	13	8,4	11	13	12	12	13	8,4	12	12	4,4	5,4	11	11	6,2	9,9	6,4	13	13	12	9,3	6,3	8,9
<b>NOTA</b>	10,0	2,0	6,0	11,0	11,0	10,0	13,0	16,0	10,0	14,0	16,0	15,0	15,0	16,0	10,0	15,0	15,0	4,0	5,0	14,0	14,0	6,0	11,0	6,0	16,0	16,0	15,0	11,0	6,0	9,0

Tabela 3 - Somatório das pontuações das várias matérias lecionadas na área de Atividades Físicas e Desportivas, para cada aluno no 1º período. Correspondência de nota (parcial) em função do somatório de pontos obtidos

10º ANO		11º ANO		12º ANO	
Pontos	NOTA	Pontos	NOTA	Pontos	NOTA
17,0	20	20,5	20	21,0	20
16,0	19	19,0	19	19,0	19
15,0	18	18,0	18	18,0	18
14,0	17	17,0	17	17,0	17
13,0	16	16,0	16	16,0	16
12,0	15	15,0	15	15,0	15
11,0	14	14,0	14	14,0	14
10,0	13	13,0	13	13,0	13
9,5	12	12,0	12	12,0	12
9,0	11	11,0	11	11,0	11
8,5	10	10,0	10	10,5	10
8,0	9	9,0	9	9,5	9
7,5	8	8,0	8	8,5	8
7,0	7	7,0	7	7,5	7
6,0	6	6,0	6	6,5	6
5,0	5	5,0	5	5,5	5
4,0	4	4,0	4	4,5	4
3,0	3	3,0	3	3,5	3
2,0	2	2,0	2	2,5	2
1,0	1	1,0	1	1,5	1

Tabela 4 - Tabela de conversão por ano de escolaridade (ensino secundário), entre o somatório de pontos obtidos e a respetiva classificação final das atividades físicas e desportivas.

A classificação final da disciplina era obtida tendo em conta uma ponderação de 10% para as Atitudes e Valores, de 10% para os Conhecimentos, de 25% para a Aptidão Física e de 55% para as Atividades Físicas e Desportivas. A classificação das atitudes e valores era obtida através da tabela seguinte, aprovada pelo Conselho Pedagógico para ser usada por todos os grupos disciplinares. Para cada competência era definida pelo professor uma nota de 0 a 5 para cada aluno. Após preencher todas as

competências com uma nota, automaticamente é dada uma classificação final para as atitudes e valores, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário.

É assíduo e pontual	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,5	4,5	5,0	5,0	4,5	2,0	5,0	5,0	5,0	4,5	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0	4,5	4,5	4,5	5,0	5,0	4,5	4,5	3,0	3,5	4,5
Respeita professor, colegas e espaço	5,0	5,0	5,0	5,0	3,0	4,5	5,0	5,0	5,0	4,5	3,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,5	4,5	5,0	5,0	5,0	4,0	4,0	5,0	5,0
Traz o material necessário	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	4,5	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,5	4,0
Empenha-se nas actividades	4,0	4,5	4,0	4,0	3,0	3,5	4,0	4,0	3,5	4,0	4,0	4,5	4,5	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	5,0	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0
Fomenta um espírito de cooperação e interajuda	3,5	4,0	3,5	3,5	3,0	3,5	3,5	3,5	3,0	3,5	3,5	3,5	4,0	4,0	3,5	3,5	3,5	3,0	3,5	3,5	3,5	3,0	3,5	3,5	4,5	4,0	3,5	3,5	3,5	3,5
Nota Atitudes SE Básico	4,5	4,7	4,5	4,5	3,8	3,9	4,4	4,5	4,3	4,3	3,5	4,6	4,7	4,7	4,2	4,5	4,4	4,4	4,5	4,5	4,3	3,7	4,1	4,5	4,9	4,6	4,0	3,9	4,1	4,2
Nota Atitudes SE Secundário	18,0	18,8	18,0	18,0	15,2	15,6	17,6	18,0	17,2	17,2	14,0	18,4	18,8	18,8	16,8	18,0	17,6	17,6	18,0	18,0	17,2	14,8	16,4	18,0	19,6	18,4	16,0	15,6	16,4	16,8

Tabela 5 - Classificação para as atitudes e valores do 1º período. Cada coluna corresponde a um aluno.

Quanto à classificação final para a aptidão física, esta era obtida consoante a tabela 8. Para cada um dos testes da aptidão física (vai-vem, abdominais, extensões de braços e flexibilidade), existia uma tabela de conversão na escola que consoante o número de vai-vem, do número de extensões de braços, do número de abdominais que o aluno fazia e do grau de flexibilidade (tendo em conta o sexo e a idade) correspondia uma nota de 0 a 20 para cada aluno e para cada teste. Ao colocar as 4 notas obtidas pelos alunos nos testes de aptidão física, automaticamente também era dada uma classificação final para a aptidão física. Podemos observar melhor, vendo a formatação seguinte.

Vai-Vem	13	10	16	18	12	12	6	10	5	11	10	13	15	14	10	10	10	11	10	16	14	10	20	16	14	14	13	13	12	13
Abdominais	16	13	20	20	12	19	7	20	8	20	20	20	20	20	13	15	20	12	14	20	20	17	20	20	20	20	10	20	17	20
Extensões	10	1	20	20	16	18	14	20	6	10	15	13	15	20	10	10	18	20	20	20	20	14	10	20	20	10	13	11	12	13
Flexibilidade	8	1	11	20	18	19	8	20	16	2	8	12	8	13	2	14	9	17	10	16	4	10	20	20	20	4	9	10	20	8
TOTAL	12	7	16,6	19,2	14	16	8,2	16	8	10,8	12,6	14,2	14,6	16,2	9	11,8	13,4	14,2	12,8	17,6	14,4	12,2	18	18,4	17,6	12,4	11,6	13,4	14,6	13,4

Tabela 6 - Classificação final para a área da aptidão física no 1º período. Cada coluna corresponde a um aluno.

Quanto à área dos conhecimentos, a classificação final era obtida através da nota que o aluno tinha no teste dos conhecimentos, realizado uma vez por período. Tendo então a classificação final das atitudes e valores, dos conhecimentos, da aptidão física e das atividades físicas, era dada automaticamente a classificação final da disciplina, a qual

era arredondada e posteriormente corrigida/ponderada como podemos observar na tabela seguinte

<b>Atitudes</b>	18	18,8	18	18	15,2	15,6	17,6	18	17,2	17,2	14	18,4	18,8	18,8	16,8	18	17,6	18	18	18	17,2	14,8	16,4	18	19,6	18,4	16	15,6	16,4	16,8
<b>Conhecimentos</b>	18	20	20	20	16,8	10,3	1,75	19,8	15,5	20	20	19,8	14	20	20	15	18,3	18	20	18,5	9,5	20	14,3	20	20	18,5	16	0	18,8	18
<b>Aptidão</b>	12,0	7,0	16,6	19,2	14,0	16,0	8,2	16,0	8,0	10,8	12,6	14,2	14,6	16,2	9,0	11,8	13,4	14,2	12,8	17,6	14,4	12,2	18,0	18,4	17,6	12,4	11,6	13,4	14,6	13,4
<b>Actividades</b>	10	2	6	11	11	10	13	16	10	14	16	15	15	16	10	15	15	4	5	14	14	6	11	6	16	16	15	11	6	9
<b>Nota</b>	12,1	6,7	11,3	14,7	12,7	12,1	11,1	16,6	10,8	14,1	15,4	15,6	15,2	16,7	11,4	14,5	15,2	9,4	9,8	15,8	14,0	9,8	13,6	11,7	17,2	15,6	14,4	11,0	10,5	11,8
<b>Nota Final</b>	12	7	11	15	13	12	11	17	11	14	15	16	15	17	11	15	15	9	10	16	14	10	14	12	17	16	14	11	10	12
<b>Nota Corrigida</b>	13	9	12	15	13	13	12	17	12	14	16	16	15	17	12	15	15	10	11	16	14	11	14	12	17	16	15	11	11	13

Tabela 7 - Nota (final) da avaliação sumativa de cada aluno no 1º período, em função dos parciais obtidos em cada uma das áreas de extensão da disciplina e das atitudes e valores. Cada coluna corresponde a um aluno.

Ainda assim, na minha opinião não faz sentido haver uma percentagem para avaliar as atitudes e valores, uma vez que no meu entender estas competências devem ser intrínsecas aos alunos e um princípio base para que haja aprendizagem e desenvolvimento e para que a aula decorra normalmente. A assiduidade e pontualidade fazem parte do regulamento da escola, sendo um pressuposto os alunos virem às aulas e estarem nas mesmas a horas, não havendo indicação nenhuma no PNEF para avaliar esta área das atitudes e valores. As componentes socio-afetivas deveriam estar integradas nas competências motoras tal como indica o PNEF. “Os aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo encontram-se relacionados nesses tipos de atividades, integrando-se, quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos seus elementos mais pormenorizados (objetivos de ano)” (PNEF, 2001, pg. 4).

Existindo referências de sucesso e critérios de avaliação (em função do PNEF e das metas de aprendizagem), estes deveriam ser aplicados nesta escola na íntegra, definindo esses mesmos critérios e referências a classificação do aluno na disciplina de educação física, tendo em conta o seu desempenho ao nível das três áreas de extensão da EF.



## Referências de sucesso para o ensino secundário:

### Referência para o sucesso em Educação Física

Consideram-se as três grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física:

**Actividades Físicas** - o aluno nas matérias seleccionadas evidencia competências de

**3 Níveis Introdução**

**3 Níveis Elementar**

**Aptidão física** – o aluno encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (b)

**Conhecimentos (...)**– o aluno revela os conhecimentos definidos pelo DEF, relativos aos objectivos do Programa do Secundário

*Tabela 8 - Referências de sucesso para o ensino secundário – avaliação sumativa, (PNEF, 2001).*

Contudo, e mesmo com a existência de referências de sucesso e metas de aprendizagem, para o ensino secundário não existe documento nenhum que clarifique a classificação final do aluno na disciplina de educação física, partindo do pressuposto que este alcança os critérios de sucesso. Qual é a diferença entre um aluno com classificação de 13 e outro com classificação de 14? A mesma pergunta poderia fazer para qualquer outra classificação desde que seja superior a 10. Não existem critérios de classificação explícitos que diferenciem os alunos e que definam claramente qual a nota daquele aluno tendo em conta o seu nível de desempenho nas três áreas do quadro de extensão da educação física. Depois de seleccionar as cinco melhores matérias do aluno, segundo os critérios das metas de aprendizagem, um aluno que tenha 3 níveis elementar (E) e 2 níveis avançado (A), que tenha obtida a classificação de 80% no teste dos conhecimentos, e que esteja na ZSAF em 5 dos testes da aptidão física, que classificação é que este aluno teria, estando ele no 12.º ano? E estando este aluno a concorrer para entrar no ensino superior, dependendo também da nota de educação física. Estaria este aluno a ser prejudicado pela subjetividade dos critérios de avaliação desta disciplina?

Tendo em consideração que a nota de educação física deveria contar para uma média de acesso ao ensino superior que é nacional, na minha opinião, é fundamental criar um único documento de avaliação, que seja utilizado na prática por todos os professores em todas as escolas do nosso país, de forma a permitir criar um historial dos alunos, independentemente do ano de escolaridade, do professor titular que teria e da escola que este frequentasse. Este processo facilitaria quer a etapa de AI, como já referi



anteriormente, quer o desenrolar do PEA por certificar as necessidades e as capacidades de determinado aluno de forma mais precisa. Contudo, para que este cenário fosse possível, deveria haver um compromisso muito grande de toda a classe de professores em seguir à risca os critérios de avaliação estabelecidos pela entidade reguladora do currículo em EF. Este comprometimento permitiria minimizar o caráter subjetivo inerente a todos e quaisquer fenómenos de avaliação (Araújo, 2015). Acabando desta forma, na minha opinião, por tornar o processo de avaliação mais justo para todos os alunos, mais perceptível, uma vez que estes saberiam o que tinham de fazer para alcançarem determinada classificação a qual mais tarde terá implicação direta na sua média para concorrer ao ensino superior e, por fim, penso que os alunos se sentiriam mais motivados para trabalhar e evoluir para alcançarem uma nota superior. Poderia não ser tão eficaz em termos de aprendizagem, mas seria, sem dúvida, mais justo e fácil de compreender por todos.

## **7. Professor a tempo inteiro**

A semana de professor a tempo inteiro tinha como objetivo proporcionar ao estagiário uma vivência muito próxima da realidade docente, bem como experienciar a lecionação de ciclos diferentes, o que pressupõem diferentes formas de atuação e ainda experienciar lecionar aulas de 90 minutos e de 45 minutos.

Durante esta semana, para além de incluir as horas das minhas aulas, as horas destinadas à direção de turma, as horas destinadas à atividade de desporto escolar, as horas de reunião do núcleo de estágio, acrescentou-se ainda horas de turmas de outros professores do grupo de educação física da escola. Os professores que têm as turmas que eu escolhi lecionar nesta semana de professor a tempo inteiro estiveram presentes durante a aula, mas quem planeou e deu a aula fui eu, estando o professor titular da turma respetiva, juntamente com o meu orientador e os meus dois colegas de estágio de fora a observarem e a analisarem a aula, para que depois pudéssemos refletir sobre a mesma em conjunto.

A semana que eu escolhi juntamente com o meu núcleo de estágio foi a de 30 de janeiro a 3 de fevereiro de 2017. A carga horária dessa semana tinha um total de 24 horas letivas. Assim sendo, nessa semana, lecionei doze aulas e um treino de desporto escolar. Das doze aulas que lecionei duas pertenceram às aulas da minha turma (10.º CT1), uma ao 9.º ano (45 minutos), uma ao 8.º ano (90 minutos), quatro a 7.ºs anos

(apenas uma das aulas foi de 45 minutos), três a 6.ºs anos (todas de 90 minutos) e, por fim, uma ao 5.º ano (de 90 minutos).

Para a escolha, organização e planeamento desta semana, precisei de pedir autorização aos professores do grupo de educação física da escola. Todos os professores deixaram-me à vontade quanto à escolha das matérias a lecionar e quanto ao planeamento e organização da aula, dando-me apenas alguns conselhos relativamente a cada turma. O meu orientador deu-me algumas indicações e referiu alguns critérios de escolha que eu teria que cumprir: procurar escolher turmas do 2.º e 3.º ciclo; escolher algumas turmas problemáticas; turmas com as quais tenho compatibilidade de horário; procurar dar aulas em todos os espaços disponíveis (ginásio, exterior e pavilhão) e ainda experienciar lecionar aulas de 45 minutos.

Basicamente, defini duas estratégias que iria utilizar durante esta semana de professor a tempo inteiro. A primeira foi informar-me junto dos professores responsáveis da turma de aspetos gerais como o número de alunos, o número de rapazes e raparigas, o comportamento da turma e de aspetos mais específicos: quais os alunos problemáticos, o nível de desempenho dos alunos numa dada matéria, que matérias sugerem que eu leccione e que situações de aprendizagem costumam fazer, com a respetiva turma. A segunda foi aproveitar da melhor forma possível a instrução inicial para deixar bem claro as regras de funcionamento da aula e as formas de organização.

As principais dificuldades que eu senti durante esta semana foram: lecionar aulas e potenciar as aprendizagens dos alunos, não sabendo as suas competências nas diversas matérias, o que dificultou a criação de situações de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos; outra das dificuldades que senti teve a ver com o controlo da turma, principalmente com as turmas do 2.º ciclo (5.º e 6.º ano), uma vez que existiram muito mais comportamentos desviantes do que aqueles que tinha na minha turma, não sabendo que medidas tomar em algumas situações, pois a turma não era a minha. Ao nível da organização, também senti algumas dificuldades uma vez que havia turmas que tinham rotinas de organização bastante diferentes das minhas. A organização da aula por estações foi mais difícil de implementar nas turmas do 2.º ciclo, uma vez que esta organização requer maior autonomia, compromisso e responsabilidade por parte dos alunos. Se na minha turma correu sempre bem, esta organização por estações, nestas turmas, promoveu mais comportamentos desviantes e menos empenho por parte dos alunos. Se tivesse a oportunidade de voltar a lecionar a estas turmas, que por si só já são bastante complicadas, tendo alguns alunos com bastantes comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, iria optar por uma organização das situações de

aprendizagem mais massiva, para ter um melhor controlo da turma, quer ao nível do comportamento quer ao nível do feedback, uma vez que nesta fase os alunos ainda cometem bastantes erros nas execuções técnicas de alguns gestos. Sem dúvida que as turmas que tive mais dificuldades foram as turmas do 2.º ciclo, pelas razões mencionadas anteriormente, quer ao nível da disciplina quer ao nível dos momentos de instrução, uma vez que estes demoravam bastante tempo para ficarem calados e prestarem atenção aquilo que eu tinha para lhes dizer. Por fim, outra das coisas que senti foi o acumular do desgaste físico e emocional das aulas seguidas e dos dias seguidos, percebendo melhor as exigências da função docente.

Outra das vivências mais enriquecedoras foi lecionar aulas de 45 minutos. As conclusões que pude retirar desta experiência é que aulas de 45 minutos, no meu entender, não são muito positivas, isto porque, a aula é de 45 minutos mas partindo do pressuposto que se perde 5 minutos no início da aula (tolerância para os alunos que possam chegar atrasados) e mais 5 minutos, uma vez que temos que acabar sempre as aulas 5 minutos antes do toque, sobram 35 minutos de tempo útil, o que para mim é muito pouco para que se possa ter uma aula com qualidade e que promova aprendizagens nos alunos. A sensação com que eu fiquei é que tem de ser feito tudo muito à pressa, não havendo muito tempo nem muitas oportunidades (por consequência) para os alunos errarem, corrigirem o seu desempenho e aprenderem. Ainda assim, um dos pontos positivos, em comparação com as aulas de 90 minutos, é que a aula acaba por ter muito mais intensidade e acaba por exigir mais do professor, uma vez que este tem de estar mais ativo, dando mais feedbacks, tendo que ter uma boa gestão e um bom planeamento da aula para que esta corra bem e para que os alunos possam atingir os objetivos propostos. As aulas de 90 minutos por vezes têm períodos de tempo em que a intensidade é muito baixa e, como há muito tempo para os alunos aprenderem, o professor acaba por não estar tão ativo e exigente com os alunos. Para mim o ideal seriam aulas de 60 minutos, 3 vezes por semana, em vez de duas de 90 minutos, ou uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. Desta forma, os alunos teriam tempo para aprenderem, mas não tanto como nas aulas de 90 minutos, daí que o professor tivesse que estar sempre ativo, não permitindo que os alunos baixassem a intensidade dos exercícios.

A semana de professor a tempo inteiro revelou ser uma das atividades mais enriquecedoras do meu ano de estágio pedagógico. Como balanço geral desta atividade, considero que foi uma experiência única, muito desafiante e muito enriquecedora, pelo facto de ter lecionado a faixas etárias distintas e a alunos com características muito diferentes daquelas a que estava habituado. Aprendi bastante

nesta semana de professor a tempo inteiro e acho que isto deveria ocorrer mais vezes ao longo do ano do estágio pedagógico, por exemplo, uma vez por período. Isto porque ser-nos-ia dada a oportunidade de voltar a ter contacto com esta realidade e poder melhorar algo que não correu tão bem da primeira vez e de aplicar algumas conclusões que nós, estagiários, retirámos desta semana.

## **8. A retenção escolar – Área 2**

Para além da área de organização e gestão do ensino e aprendizagem, o estágio pedagógico contempla outra área, a de investigação e inovação pedagógica que tem como objetivo estudar um problema educativo pertinente e que se adequa ao contexto da escola onde se realiza o estágio pedagógico.

O estudo teve como objetivo perceber até que ponto seria benéfico ou não reprovar os alunos no seu percurso escolar. Esta problemática tornou-se bastante pertinente uma vez que era um assunto bastante discutido na comunidade escolar da EBSGB, sendo, portanto, um tema muito atual e que gerava muita controvérsia. Ao perceber isto e em conversa com o orientador de escola, o Prof. José Pedro Ribeiro, e com os meus dois colegas de estágio, decidimos que seria este o nosso tema da área 2.

A retenção ou reprovação é aquilo a que o cidadão comum designa por “não passar de ano” ou “chumbar”. A justificação para se adotar esta medida é a existência, no aluno, de “um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo nº 98 – A/92, art.53). Também a crença de que a reprovação permite aos alunos recuperar, voltando a estar ao nível das aprendizagens perdidas, alcançando o aceitável para aquele ano de escolaridade.

Segundo os dados fornecidos pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em 2015, por ano, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade. No panorama europeu, Portugal integra o grupo de países com maior taxa de retenção nos três níveis da CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego). Os dados do PISA – Programa Internacional para a Avaliação do Estudante (2012) indicam que cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos já ficaram retidos pelo menos uma vez, contra a média da OCDE de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção. Para além disso, os valores da retenção nos primeiros anos da escolaridade são também preocupantes, sendo que logo no segundo ano de escolaridade 10% dos alunos enfrentam a primeira retenção, assumindo-se este grupo, desde logo, como o mais propenso a outra retenção ao longo do percurso escolar. De referir também que, segundo a mesma fonte, os resultados

destes alunos nas provas escolares são consideravelmente inferiores aos dos alunos que nunca ficaram retidos, o que poderá ser um forte indicador de que o(s) ano(s) de repetência não permitiu/permitiram uma recuperação de aprendizagens, sendo este o objetivo subjacente à medida da retenção escolar.

A análise do CNE (Conselho Nacional de Educação) à série de resultados entre 2001 e 2013 constatou que, a partir do ano letivo 2011/2012, a propensão de descida da retenção se tem vindo a inverter, sendo particularmente evidente o caso do 6.º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção duplicou em dois anos, o que se parece relacionar com a introdução das provas finais, a partir desse ano letivo. No mesmo estudo é referido que existe uma tendência para o aumento da retenção aquando da introdução de provas de avaliação externa (exames e provas finais) deixando o indício de que o objetivo imediato das escolas é de condicionar a avaliação interna dos alunos, permitindo que apenas os “mais capacitados” realizem as provas, procurando assim ter maior probabilidade de sucesso nas mesmas. As transições de ciclo demonstraram também ser um período em que os valores da retenção aumentam, em particular no 7.º e 10.º anos, o que poderá indiciar que a organização segmentada do ensino básico e a transição entre os ciclos e para o ensino secundário se constituem como momentos críticos no percurso escolar.

Pereira e Reis (2014) referem que em Portugal, os atributos individuais, de família e dos colegas são importantes fatores na explicação da retenção. Deste modo, verificou-se que os alunos com menor maturidade e com piores condições socioeconómicas têm uma maior probabilidade de ficar retidos. Também as características da escola e as diferenças a nível regional, como fatores de caráter institucional ajudam a explicar este fenómeno.

O CNE (2015) refere que a taxa de retenção difere em função do sexo, com maior incidência nos rapazes, agravando-se ao longo da escolaridade, com particular evidência no 2.º ciclo. Do mesmo modo, a retenção tem expressões desiguais nas várias regiões do país, com maior ênfase nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira e na região de Lisboa.

Em quase todos os países, a legislação em vigor prevê a possibilidade de, no nível 1 da CITE, um aluno repetir o ano. Embora os alunos tenham atividades de apoio e de recuperação quando sentem dificuldades durante o ano letivo, um aluno pode, mesmo assim, acabar por não atingir, no final do ano, os objetivos fixados. Assim, a retenção escolar é considerada como a última medida de apoio. Considera-se que, ao repetirem

São muito poucos os países que proíbem a retenção. Ainda assim, em alguns países existem algumas restrições a esta prática. Mesmo em países que permitem a retenção



dos alunos, a legislação restringe a sua aplicação nos primeiros anos do nível 1 da CITE, tornando-se assim a progressão automática, de uma forma geral, regra.

Nos países em que os critérios de decisão que permitem a progressão ou não de um aluno no final do ano letivo são definidos a nível central, o critério de êxito mais utilizado é o desempenho escolar do aluno ao longo do ano letivo. Outros parâmetros que eventualmente podem ajudar na decisão de fazer com que o aluno transite de ano ou não podem estar relacionados com o comportamento, a assiduidade ou ainda com o absentismo, derivado de problemas familiares ou de saúde (Comissão Europeia, 2011).

A grande maioria dos países define na sua legislação normas e critérios que determinam a transição para o ano seguinte ou a retenção no mesmo ano. Só em dois países - Islândia e Noruega - a legislação prevê a transição automática dos alunos para o ano seguinte, independentemente do seu rendimento escolar. A sua progressão é assim contínua, não exigindo a avaliação de cada aluno (Comissão Europeia, 2011).

## 8.1 Efeitos da retenção escolar

Pereira e Reis (2014) enfatizam os efeitos negativos desta política, em termos psicológicos, destacando a redução da autoestima, a deterioração da relação com os colegas, o afastamento da escola e, conseqüentemente, a maior probabilidade de abandono escolar.

Pagani (2001) inúmera alguns dos efeitos da retenção nos alunos retidos: diminuição da autoestima; humilhação e ridicularização pelos colegas; deturpação do sentido da retenção, encarando-a como um castigo e falhanço e não como uma possibilidade de recuperação. A tendência é que os pais acentuem este tipo de sentimentos, afetando estes negativamente as expectativas e comportamentos da criança/jovem. A expectativa de virem a ser rejeitados torna os alunos hipersensíveis a sinais mínimos, não intencionais ou ambíguos de rejeição, provocando más interpretações, reações emocionais e comportamentais desajustadas, hostilidade, ansiedade e agressão — o que pode prejudicar o seu desenvolvimento psicossocial e o seu empenho na escola (Pagani, 2001).

Na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente, podendo mesmo levar ao abandono escolar (Jacomi, 2009). Segundo o mesmo autor, a tendência à reprovação cria estigma nos alunos, comprometendo a sua autoestima e produzindo descrença nas suas capacidades de aprendizagem por parte dos professores, pais e até dos próprios alunos. Jimerson, Anderson e Whipple (2002) afirmam que a probabilidade de abandonar a escola é consideravelmente maior se o aluno reprovar mais do que uma vez. Os mesmos autores concluíram que os alunos que reprovam um ano têm mais 40 a 50% de probabilidade de abandonar a escola do que os alunos que transitam, aumentando essa probabilidade para 90% após a segunda reprovação.

Segundo Fernandes (1991), uma das causas que pode levar a que os alunos fiquem retidos é de origem psicossomática ou intelectual, as chamadas dificuldades de aprendizagem (NEE). O contexto do qual o aluno provém, nomeadamente os hábitos, o estilo de vida familiar, a linguagem (nacionalidade), as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida, o acesso à cultura e a zona de residência têm um peso considerável nas aprendizagens e no rendimento escolar (Formosinho, 1987 cit por Almeida et al., 2005). No que diz respeito ao nível socioeconómico (SASE), (Braghirolli, 1990, como citado em Feitosa et al., 2005) concluiu que os melhores resultados alcançados nos testes de inteligência são normalmente conseguidos por crianças provenientes de famílias com um nível socioeconómico mais elevado. Por outro lado,

Braghirolli justifica esta relação uma vez que estas crianças têm um maior e melhor acesso aos bens culturais, os quais são, em grande parte, inacessíveis para a maior parte da população e pelas melhores oportunidades de desenvolvimento emocional e intelectual, conseguidas através de uma maior estimulação das capacidades dos filhos por parte dos pais. Ferreira e Marturano (2002), indicaram que a falta de pais que sejam capazes de ajudar os seus filhos nas tarefas escolares (habilitações literárias dos pais), acaba por proporcionar condições menos favoráveis de aprendizagem, contribuindo para o insucesso escolar dos seus filhos. Famílias de coabitação monoparental têm maior probabilidade, comparativamente com famílias estruturadas intactas, de apresentar dificuldades académicas, problemas comportamentais, serem menos sociáveis, responsáveis e competentes e terem níveis de autoestima mais baixos (Amato & Keith, 1991, como citado em Johnson, Thorngren & Smith, 2010).

## **8.2 Conclusões**

Considerada inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, a reprovação transformou-se num instrumento de exclusão de uma porção das crianças e adolescentes que têm acesso à escola (Jacomi, 2009). Na mesma lógica de pensamento, Jimerson (2001) diz-nos que reter alunos com insucesso escolar e com problemas sócio emocionais não lhes traz mais benefícios do que deixá-los transitar de ano. Afirma ainda que, quando isoladas, nem a transição nem a retenção escolar dos alunos promove o sucesso escolar, sendo por isso essencial, substituir tal prática por estratégias alternativas de apoio.

Pereira e Reis (2014) referem que os efeitos a longo prazo da repetência no ISCED 1 (Classificação Internacional Normalizada da Educação), do 1.º ao 6.º ano, no desempenho dos estudantes em Portugal são negativos, sugerindo que existe vantagem em substituir esta prática por métodos alternativos de apoio aos alunos que revelam dificuldades na aprendizagem nas etapas iniciais da vida escolar. Por outro lado, os efeitos de curto prazo da repetência no ISCED 2 (7.º ao 9.º ano) em Portugal são positivos, embora de pequena dimensão, existindo ainda incerteza quanto aos efeitos de longo prazo.

A existência de alunos repetentes implica custos, abrangendo não só a despesa de fornecer um ano adicional de educação, como também o custo para a sociedade, devido ao facto de atrasar a entrada do aluno no mercado de trabalho (Rebelo, 2009).

A ideia inicial da retenção é servir como uma oportunidade adicional para a melhoria das capacidades e do nível de aprendizagem dos alunos, permitindo àqueles que



ficaram retidos, adquirirem o conhecimento que é esperado. Contudo esta prática acarreta vários problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo (no máximo nulo) como medida pedagógica, não só em relação ao desempenho, mas também tem consequências negativas em termos afetivos e comportamentais. Esta evidência é ainda mais clara nos casos de retenção nos primeiros anos de escolaridade, onde os seus efeitos, a longo prazo, são potencialmente mais negativos.

A prática da retenção tem sido muitas vezes associada como um dos principais instrumentos de pressão/ameaça sobre os alunos, com o objetivo de garantir a disciplina dentro da sala de aula, a realização de tarefas, o empenho e o estudo por parte dos alunos. Desta forma, a organização escolar mostra-se muita das vezes incapaz de cumprir o seu principal objetivo que é educar as crianças que por lá passam.

A retenção em muitas situações acaba por ser a medida mais fácil de tomar, uma vez que, na maioria dos casos, não traz qualquer esforço acrescido aos alunos, ou mesmo às escolas, onde estas apenas se limitam a cumprir, uma vez mais, o mesmo plano de estudos. Assim sendo, o grande objetivo/desafio que se coloca é transitar os alunos mesmo que estes tenham um baixo rendimento escolar, uma vez que isto acarreta uma maior exigência por parte de todos os intervenientes, obrigando a um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio para que os alunos melhorem as suas aprendizagens.

Os termos legais que estão em vigor, em relação à retenção, acabam por se tornar assim contraproducentes, uma vez que obrigam o aluno a repetir todas as disciplinas mesmo aquelas que tiveram sucesso, não estando a valorizar nem o mérito nem o esforço dos alunos.

Por fim, é essencial deixarmos de pensar em responder à questão “devemos reter ou transitar aquele aluno?”, procurando antes refletir e pensar sobre a seguinte questão: como é que podemos promover as competências sociais e académicas daquele aluno?

### **8.3 Contexto da EBSGB**

Para percebermos o contexto da Escola Básica e Secundária Gama Barros, analisámos uma base de dados Excel, que contém as informações de todos os alunos desta escola. Para isso, participaram no estudo os 899 alunos, do segundo e terceiro ciclo desta escola, sendo 462 do sexo masculino e 437 do feminino. Para além disso, foram feitas entrevistas a alguns professores diretores de turma do ensino básico. As

informações/fatores que procurámos saber, quer para os alunos que nunca reprovaram quer para aqueles que já reprovaram foram as seguintes: ano de escolaridade, sexo, número de reprovações, NEE, SASE, nacionalidade, habilitações dos pais e monoparentalidade. A análise dos dados de Excel e a realização das entrevistas foram ambas realizadas no terceiro período do presente ano letivo escolar, nos meses de abril e maio. Foi garantida a confidencialidade das respostas, tendo sido reforçado, junto dos professores, que o nome dos alunos que já reprovaram nunca seria revelado. Os dados recolhidos foram tratados no software *IBM SPSS Statistics 24 (Statistical Package for the Social Sciences)*. Tendo sido realizada uma análise descritiva, calcularam-se as estatísticas descritivas, frequências, percentagens, médias e desvios-padrão. A prova T-Student para amostras independentes e a prova One-Way Anova com as suas comparações *a posteriori*, utilizando a prova de Tukey e a de Games-Howell, foram utilizadas para explorar as comparações entre grupos. Utilizou-se ainda a Correlação de Pearson. O nível de significância utilizado foi  $p \leq 0.05$ .

### 8.3.1 Principais conclusões do contexto da EBSGB

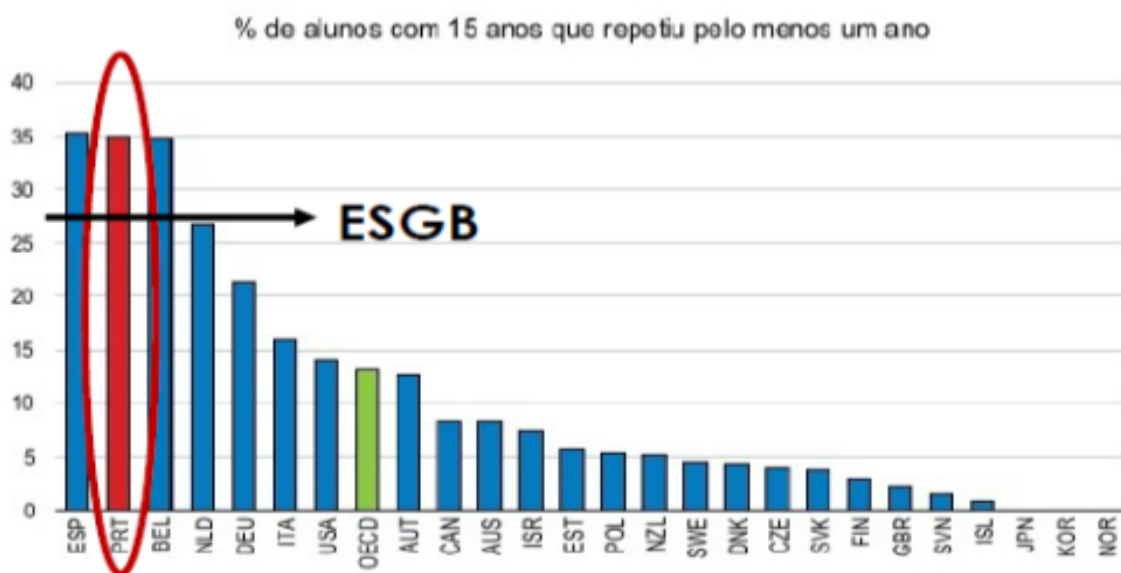


Figura 4 – Gráfico com a percentagem de alunos com 15 anos, que já ficaram retidos pelo menos uma vez (PISA, 2012). A barra a vermelho representa o contexto português, a verde a média da OCDE e a linha horizontal a preto representa o contexto da EBSGB.

Após analisar este gráfico, é possível constatar que a percentagem de alunos com 15 anos que já ficaram retidos pelo menos uma vez na Escola Básica e Secundária Gama Barros (27%) é superior à média da OCDE (13%) mas está abaixo da média do contexto português (35%), o que desde já é bastante positivo.

- 17,8% de todos os alunos do 2.º e 3.º ciclos da EBSGB já ficaram retidos pelo menos uma vez, tendo já ficado retidos pelo menos 2 vezes 4,6%;

- A 1.<sup>a</sup> retenção é mais frequente no 6.<sup>o</sup> ano (28% dos alunos que reprovaram). Estes resultados vão ao encontro da análise do estudo do CNE, como referido anteriormente;
- No 1.<sup>o</sup> ciclo, é no 2.<sup>o</sup> ano que mais frequentemente os alunos reprovam (22% dos alunos que reprovaram pelo menos uma vez);
- Relativamente às habilitações dos pais dos alunos da EBSGB, quanto mais baixas são, maior a probabilidade de os alunos ficarem retidos. Estes resultados obtidos estão de acordo com as conclusões retiradas e mencionadas anteriormente por Ferreira e Marturano (2002);
- Em média, cada aluno da EBSGB que tem escalão A de SASE fica retido pelo menos uma vez no seu percurso escolar. Sendo a média sete vezes superior, comparativamente, a quem não tem SASE e a quem tem SASE com escalão B. Estes dados acabam por corroborar com os resultados alcançados por Braghirolli (1990);
- Os alunos provenientes dos PALOP são, claramente, aqueles que apresentam uma média de retenção superior, tendo 47% desses alunos ficado retidos pelo menos uma vez, contra 19% no caso dos alunos com nacionalidade portuguesa, 5% de alunos oriundos do continente europeu e 29% de alunos que têm nacionalidade de outro continente, que não o europeu;
- Em média, em cada 2 alunos com NEE, 1 já ficou retido no seu percurso escolar. Esta média é 2 vezes superior em relação aos alunos que não têm NEE. Tal como referiu no seu estudo, Fernandes (1991), indicando que as NEE são uma das causas que pode levar a que os alunos fiquem retidos;
- Os alunos do sexo masculino apresentam uma média de retenção (28%) superior à média do sexo feminino (17%). Estes dados, mais uma vez, estão de acordo com as conclusões do estudo do CNE (2015), referido anteriormente;
- Dos alunos que ficam retidos, uma elevada percentagem apresenta uma família monoparental, 57%, contra 34% que vivem com os dois pais, sobrando os outros 9% para os alunos que vivem com outras pessoas que não os seus pais. Tais dados estão de acordo com os resultados alcançados por (Amato & Keith, 1991).

De seguida, serão apresentadas várias propostas e recomendações (gerais, âmbito administrativo, âmbito escolar e âmbito familiar), tendo como referência a revisão de literatura que efetuámos e as conclusões que retirámos. Algumas das recomendações foram retiradas do documento do Conselho Nacional de Educação – “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” (2015).

Tendo em conta a afirmação anterior, deixo algumas recomendações gerais:

- Na educação não existem receitas certas ou erradas;
- É fundamental conhecer o contexto;
- Promover programas de combate ao insucesso escolar;
- Mobilizar recursos e profissionais adequados ao seu desenvolvimento.

A progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem, embora mantenha o aluno na escola e lhe permita uma progressão de acordo com a sua faixa etária, não resolve o problema da aprendizagem. Metodologias diferenciadas, a reorganização dos conteúdos, a redução do número de alunos por sala de aula e a introdução de aulas de acompanhamento fora do horário letivo poderiam ser medidas pedagógicas a adotar pela escola para impedir a reprovação dos alunos e promover o sucesso escolar dos mesmos.

#### 8.3.2 Âmbito Administrativo

- Criar condições para que as escolas possam construir respostas contextualizadas que visem a criação de melhores condições de aprendizagem: constituição de turmas, disponibilidade de recursos, distribuição do serviço docente, gestão do currículo, construção de diferentes percursos escolares;
- Reavaliar a adequação das provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram, bem como rever as condições da sua realização;
- Rever as condições de acesso à prova final de 9.º ano, permitindo o acesso universal, alterando o estatuto do aluno autoproposto;
- Repensar as implicações dos resultados das provas finais no prosseguimento de estudos;
- Rever o modelo de acesso ao ensino superior;
- Criar condições de financiamento às escolas para o desenvolvimento de planos de formação de docentes com vista à construção de medidas de apoio às dificuldades de aprendizagem e orientação para o sucesso;
- Redução dos currículos, em especial nos primeiros anos de escolaridade.

#### 8.3.3 Âmbito Escolar

- Promover verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para as aprendizagens e para o sucesso educativo, com responsabilidades cometidas aos diretores, conselho pedagógico, coordenadores/as de ciclo, de departamento e diretores de turma;

- Promover uma pré-escolarização de qualidade;
- Desenvolver processos e instrumentos de diagnóstico e sinalização precoce de dificuldades de aprendizagem;
- Desencadear estratégias de apoio aos primeiros sinais de dificuldades, com incidência nos primeiros anos de escolaridade de cada ciclo;
- Reduzir do número de alunos por sala de aula;
- Repensar/reduzir o tempo de aula;
- Conceber programas intensivos e exigentes de apoio às dificuldades, alocando recursos e profissionais com competências nestas áreas;
- Adotar práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo.

#### 8.3.4 Âmbito Familiar

- Corresponsabilizar-se pelos programas e medidas de melhoria e reforço das aprendizagens estabelecidas para cada aluno;
- Promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem os processos de aprendizagem, responsabilizando-se pelo acompanhamento das eventuais situações de indisciplina detetadas em sede escolar e pelo cumprimento das medidas constantes dos programas de recuperação.

### **8.4 Balanço final da área 2**

A revisão de literatura foi realizada de forma bastante completa e eficaz, existindo vários artigos e documentos disponíveis sobre esta problemática, o que facilitou esta etapa. Deste modo, após realizarmos a seleção dos artigos, tendo em conta a sua data de publicação (mais recente possível – a partir de 2000) e os pontos chave a focar na investigação, realizámos um resumo, crítica e articulação em texto dos mesmos, servindo estes como enquadramento teórico. O balanço desta fase do trabalho é bastante positivo, uma vez que a revisão de literatura foi realizada sem problemas e constituiu uma base muito importante para toda a investigação, apetrechando-nos de maior conhecimento sobre o tema.

No que respeita à fase de recolha de dados, referentes aos alunos da Escola Básica e Secundária Gama Barros, o processo foi um pouco mais atribulado e complicado. Inicialmente, optámos por realizar entrevistas junto dos diretores de turma de todas as turmas do ensino básico (5.º ao 9.º ano), de forma a recolher os dados de todos os alunos que já tinham ficado retidos em pelo menos um dos anos de escolaridade. No

entanto, para além da dificuldade em reunir com todos os DT's, estes nem sempre possuíam as informações solicitadas, tendo ainda a agravante de algumas delas serem fornecidas com base em documentos preenchidos pelos alunos. Desta forma, decidimos alterar a nossa metodologia e recolher as informações através da base de dados da escola, fornecida pelo Prof. Luís Cordeiro, em formato Excel, onde estavam presentes todos os alunos. Assim, esta base de dados permitiu-nos recolher todas as informações que necessitávamos para o nosso estudo, de carácter quantitativo, servindo as entrevistas para uma análise mais qualitativa.

Já a etapa de tratamento dos dados foi claramente a mais difícil devido a algum desconforto com o *software* estatístico, mas que foi rapidamente solucionado com a procura de um profissional especializado (Professor Nuno Januário), que assim nos permitiu ter acesso a uma leitura correta dos dados que tínhamos recolhido. Este passo foi fundamental para que assim levássemos a cabo uma melhor compreensão da situação da escola face ao tema e também para obtermos as conclusões mais fidedignas.

A revisão de literatura realizada, em conjunto com a análise dos dados recolhidos, serviu para que retirássemos as devidas conclusões do estudo, deixando também algumas recomendações. Este processo acabou por ser realizado de forma natural e sem grandes dificuldades, tendo em conta todo o “background” adquirido.

A divulgação constituiu também uma fase importante deste projeto, que consideramos ter sido alcançada com sucesso, uma vez que foi feita de forma atempada, organizada e envolvendo toda a comunidade em questão. Esta foi feita através de posters/cartazes colocados em pontos estratégicos da escola de forma a que todos os professores fossem alertados: 2 posters na sala de professores, 5 posters de dimensões mais reduzidas nas mesas da sala de professores, 1 poster na sala dos diretores de turma, 1 poster na sala do departamento de Educação Física e 1 poster na entrada do pavilhão H. Também a direção da escola foi devidamente informada e convidada, bem como todas as escolas do agrupamento, onde para além dos posters, foram enviados convites à direção. Todos os diretores de turma da escola foram também informados da apresentação por email, do mesmo modo que foi feito com os orientadores da Faculdade de Motricidade Humana. A realização das entrevistas serviu também como forma de divulgação, tendo sido o poster também colocado na página da escola.

A apresentação foi bastante fluída da nossa parte, demonstrando não só uma elevada segurança sobre o material que estudámos e que analisámos, mas também um olhar crítico sobre o tema e sobre a importância de nos preocuparmos no ensino básico em

formar cidadãos. Apesar da excelente apresentação, foi pena a manifestação de problemas técnicos no início da mesma o que levou a que esta não começasse à hora marcada. Apesar disto, a resolução do problema foi levada a cabo por nós, não tendo o problema dificultado a perceção do conteúdo que pretendíamos mostrar e, por consequência, ter complexificado a nossa apresentação. Relativamente à discussão, foi bastante satisfatório ver a intervenção por parte do público presente, saudando-nos pelo trabalho desenvolvido e dando também o seu contributo para que a sessão de apresentação se tornasse ainda mais rica em termos não só de conteúdo como também de vivências passadas, o que revela a grande importância de ter sido estudado este tema e de ter sido debatido na comunidade educativa.

## **9. Participação na escola - área 3**

Quanto a esta área, e de acordo com o guia de estágio pedagógico (2016/2017), o estagiário deve: coadjuvar um núcleo de Desporto Escolar (DE), quer ao nível do planeamento, condução e, também, da sua avaliação e ainda, conceber, implementar e avaliar (juntamente com o seu núcleo de estágio) uma ação de intervenção tendo em conta as necessidades e características da escola de estágio.

### **9.1 Núcleo de desporto escolar – Voleibol infantis A**

O Desporto Escolar deve contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo o compromisso do artigo 79 da Constituição da República Portuguesa: *“todos têm direito à cultura física e ao desporto”*. A visão do DE passa por fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas. Quanto à missão do DE, tem como objetivo proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Por fim, os valores do DE passam por promover o desenvolvimento de potencialidades físicas e psicológicas que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo este um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, resiliência, verdade, solidariedade, dedicação e respeito.

Na Escola Básica e Secundária Gama Barros, existiam 4 modalidades que eu podia escolher para coadjuvar no DE. As 4 modalidades eram: futsal, voleibol, andebol e dança. O futebol/futsal, por ser a minha modalidade de eleição, seria a escolha mais

lógica pelo conhecimento do conteúdo pedagógico e didático que possuo e até por já ter experiência, pelo facto de dar treinos atualmente. Então, procurei escolher uma modalidade da qual gostasse e tivesse vontade de aprender mais e que, por si só, exigisse a saída da "minha zona de conforto", então decidi integrar o núcleo de voleibol, com o professor Manuel Sousa.

O núcleo de voleibol que escolhi pertencia ao escalão de infantis A masculino. Sendo este o escalão mais baixo do DE, nesta escola, os alunos que estavam inscritos neste núcleo estavam a iniciar o seu percurso no Desporto Escolar. O nível de todos os alunos deste núcleo, como já seria de esperar, era muito baixo.

No meu entender, não faz muito sentido periodizar o treino destes atletas, neste escalão, uma vez que o seu nível é bastante baixo e por ainda serem bastante pequenos. Aquilo que realmente importa, no meu entender, é proporcionar-lhes muito tempo de contacto com a bola, muitas intervenções com o objeto de jogo e aumentando o seu tempo potencial de aprendizagem. Penso que desta forma estes atletas irão aprender e mais tarde aperfeiçoar muito mais as ações técnicas básicas do jogo, como o serviço, a manchete e o passe. Desenvolver isto junto destes atletas, tendo em conta o seu nível de jogo e a sua idade, parece-me ser essencial. Para que isto resulte é fundamental repetir muitas vezes os gestos técnicos e é preciso passar muito tempo insistindo na execução técnica correta. Mais importante do que preparar a competição em que estarão inseridos, passa por ensinar o jogo, ensinar os gestos técnicos básicos, dando muito mais relevância ao processo do que ao produto.

O núcleo possuiu cerca de 13 alunos inscritos. Os treinos tiveram início em setembro de 2016, realizando-se 3 vezes por semana, no pavilhão da escola. Ainda assim, eu só estive presente nos treinos de segunda-feira, onde só este escalão tem treino, tendo, nesse dia, todos os elementos disponibilidade para irem, encontrando-se assim a equipa toda junta. Na terça e quinta-feira, este escalão tem treinos ao mesmo tempo que o escalão de Infantis B.

Devido à falta de equipas deste escalão, este grupo de atletas teve de competir com alunos mais velhos, do escalão de Infantis B, o que para a sua evolução, no meu entender, foi muito positivo, dando-lhes um grau de competitividade maior, permitindo que estes alunos pudessem aplicar aquilo que aprendiam nos treinos em situação de jogo.

#### Objetivos do núcleo:

- Proporcionar aos alunos um maior conhecimento da modalidade;



- Desenvolver o espírito desportivo nos alunos;
- Permitir um maior aperfeiçoamento técnico e tático próprio da modalidade;
- Proporcionar um clima de aprendizagem positivo;
- Aprender as regras do jogo;
- Desenvolver diversas capacidades como: o espírito de equipa, cooperação, resiliência, respeito pelo outro e fair-play.

Objetivos pessoais de formação:

- Aprender mais sobre esta modalidade, principalmente os aspetos técnicos e táticos básicos;
- Ter contacto e ser capaz de planear exercícios específicos da própria modalidade;
- Ser capaz de ter uma intervenção ativa nos treinos, dando feedbacks pertinentes aos alunos;
- Aprender os processos burocráticos inerentes a um núcleo de Desporto Escolar;
- Aprender e vivenciar os procedimentos de organização de competições do Desporto Escolar.

Periodização do Desporto Escolar 2016/2017 – Voleibol Infantis A masculino

Meses		Outubro				Novembro				Dezembro		Janeiro						Fevereiro			Março					Abril		Maio					Junho		
Treinos de Segunda-feira		10	17	24	31	7	14	21	26	28	5	12	2	9	16	21	23	30	6	13	20	6	13	18	20	27	3	24	8	13	15	22	29	5	12
Calendário Competitivo	Encontro de Abertura																																		
	1º Encontro																																		
	2º Encontro																																		
	Encontro de encerramento																																		
Competências/Gestos técnicos trabalhados		Toque de dedos/passe																																	
		Manchete																																	
								Serviço por baixo																											
														Remate																					
		Ocupação do espaço																																	
																				Serviço por cima															

Tabela 9 - Periodização do desporto escolar 2016/2017 (escalão infantis A masculino - voleibol).

## **9.2 Balanço da coadjuvação no desporto escolar**

O balanço que eu faço desta experiência de coadjuvação no Desporto Escolar é bastante positivo. Aprendi bastante quer ao nível do conhecimento do próprio jogo, quer em exercícios e progressões pedagógicas utilizados nesta modalidade. À medida que ia aprendendo mais sobre esta matéria, sentia-me cada vez mais à vontade em fornecer feedbacks pertinentes para os alunos melhorarem o seu desempenho. Isto aconteceu nos treinos do desporto escolar, onde com o passar do tempo fui dando cada vez mais feedbacks e estando muito mais ativo nos treinos, mas também nas minhas aulas, com a minha turma, sendo por isso uma grande ajuda, uma vez que eu tinha alguns alunos com um nível bastante baixo numa fase inicial, à semelhança dos alunos do 5.º ano que estavam neste núcleo de Desporto Escolar. Aprendi a identificar os erros mais frequentes, nas execuções dos gestos técnicos básicos como o passe, a manchete e o serviço, e qual a melhor forma de os corrigir. A ajuda do professor Manuel Sousa (professor responsável por este núcleo e ex-jogador de voleibol) foi fundamental, estando constantemente a incentivar-me e dando-me várias tarefas ao longo do ano letivo que seriam da minha responsabilidade. Exemplo disso foi o facto de, nos treinos, eu ficar muitas vezes responsável por gerir uma estação ou ainda o facto de me ter dado a oportunidade de assumir alguns jogos nos encontros do Desporto Escolar, o que para mim foi muito importante e contribuiu muito para a minha aprendizagem.

A competição em si do DE, para mim não era uma realidade estranha uma vez que para além de ser treinador de futebol há 5 anos, desde pequeno sempre competi como jogador federado, o que permitiu que já tivesse alguma experiência neste âmbito. O facto de o contexto ser a escola e não um clube não retira aos alunos/atletas o gosto pela modalidade, a cooperação, o empenho, o espírito de equipa e entreajuda entre atletas com maiores e menores dificuldades e a alegria quando algo corre bem. Ainda assim, um ponto negativo que gostava de realçar foi o facto de ter reparado que, em alguns encontros do DE, havia professores responsáveis por equipas do DE de outras escolas que se preocupavam demasiado com o resultado, procurando que os seus atletas marcassem ponto de qualquer forma, mesmo que isso implicasse fazer os gestos técnicos da forma errada (por exemplo, fazerem o serviço por baixo com o punho fechado ou fletirem o cotovelo/antebraço quando fazem a manchete). Digo isto porque se um aluno, por exemplo, estivesse a servir, executando mal o gesto técnico, mas se a bola caísse no campo adversário, o professor ainda dava um feedback positivo. Isto para mim não faz qualquer sentido. Se já acho que no contexto do futebol de formação,

não faz qualquer sentido estarmos mais centrados no produto do que no processo, no contexto do DE muito menos ainda.

A grande diferença entre o DE e um clube federado é que o desporto escolar está “aberto” a todos os alunos, e não só para quem “pode”, isto quer dizer, para quem é mais apto em determinada modalidade. Todos os alunos da escola têm a oportunidade de praticarem algo de que gostem, caso exista um núcleo dessa modalidade e um escalão para si. Implicando neste caso que o professor tenha a capacidade de saber gerir, no seu núcleo de DE, um treino onde existem alunos muito aptos e com muito potencial e outros menos aptos, que apresentam mais dificuldades em adquirirem os gestos técnicos, podendo haver um grupo bastante heterogéneo, implicando por isso um bom planeamento e situações de aprendizagem adequadas para todos eles.

Por fim, gostava de realçar a excelente oportunidade que o DE oferece, de forma gratuita, a todos os alunos, que por razões económicas ou familiares, não têm a possibilidade de poder praticar a modalidade de que gostam, num clube federado, fora o contexto escolar. A escola neste sentido e o DE, mais concretamente, permitem que estes alunos tenham acesso a treinos de qualidade, dados por um professor da escola, que tenham transporte para os torneios e encontros do DE, alimentação, equipamento e ainda a oportunidade de competirem pela sua escola contra alunos de outras escolas.

### **9.3 Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção – Boccia**

Tendo em conta que a EBSGB possuía uma unidade de multideficiência (UM), constituída por duas salas (a sala do autismo e a sala da multideficiência), e que a grande preocupação que eu e o meu NE tínhamos na integração e inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, decidimos optar por realizar uma ação de formação teórico-prática de uma das matérias que podem ser lecionadas numa aula de EF e que promovem a inclusão dos alunos com deficiência: o Boccia. A boa relação existente, que fui verificando ao longo do ano de estágio e que me deixou bastante satisfeito, entre alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, quando estes conviviam nos intervalos da escola, partilhando o mesmo espaço, fez-me questionar: se estes alunos se dão todos bem, se os alunos sem deficiência estão sempre disponíveis para ajudar os alunos com deficiência no que eles precisarem, se por vezes se divertem juntos, se eles interagem sem qualquer problema e se nunca constatei qualquer situação de desprezo ou de bullying, porque razão os alunos com deficiência não são integrados mais vezes nas aulas de EF?

Segundo Demarchi (2010) a integração pode verificar-se a vários níveis (físico, funcional e social), ainda assim o seu principal objetivo passa por reduzir distâncias. Ao passo que, a inclusão (educacional) pressupõe que todos os indivíduos, independentemente das suas características e necessidades, deverão possuir uma igualdade de oportunidades, num contexto justo e equitativo que possibilite a todos eles potenciar o seu próprio desenvolvimento.

O que pressupõe uma EF inclusiva? A mesma autora refere ainda que “ao falar de Educação Física Inclusiva, os profissionais deverão admitir criar oportunidades em qualquer situação de aula no espaço educacional, onde as propostas curriculares devem sobrepor de forma a respeitar a individualidade de cada aluno, reforçar as potencialidades, proporcionando um recinto saudável e agradável para o aprendizado da EF.”

Sendo assim, o objetivo do projeto que realizei, juntamente com o meu NE, passava por demonstrar que é possível incluir pessoas com deficiência numa aula de EF, realizando, por exemplo, o jogo do Boccia, como forma de incluir estes alunos. Foram exemplificados vários jogos lúdicos e progressões possíveis de serem postos em prática no ensino do jogo, numa aula de EF. Apesar das limitações evidentes dos alunos da unidade com multideficiência da nossa escola, procurámos demonstrar que era possível esses alunos jogarem com alunos que não apresentavam nenhuma deficiência e que esses alunos conseguiriam aprender e melhorar o seu desempenho, quer na técnica quer na estratégia do próprio jogo.

O nosso projeto estruturou-se em 3 partes. Uma parte teórica, que foi realizada no auditório pelas 13h30, a qual teve uma duração aproximadamente de 30 minutos, onde foi feita uma contextualização da modalidade, foram apresentadas as regras do jogo, as várias categorias existentes e como está dividido o quadro competitivo desta modalidade. Foi ainda feita uma caracterização do desporto escolar referente à Boccia e, por fim, formas de incluir pessoas com deficiência em aulas de educação física.

A segunda parte foi prática e realizada no pavilhão gimnodesportivo, que consistiu numa simulação de um treino do desporto escolar de Boccia. Imaginando que na nossa escola haveria este núcleo, de que forma poderíamos construir uma sessão de treino para estes alunos com deficiência. Nesta sessão, participaram os 12 alunos da unidade de multideficiência que frequentavam a escola.

Quanto à terceira parte, também foi prática, contando com a presença e colaboração da turma do 10.ºLH1, turma do professor Luís Bentes. Nesta parte prática, simulámos uma aula de Educação Física, onde contámos, para além dos alunos desta turma, com a

colaboração de 2 alunos da unidade de multideficiência. Desta forma, pretendíamos incluir estes 2 alunos nesta turma, sem que a aula de EF perdesse qualidade e a sua dinâmica. A forma como incluímos estes alunos nesta aula foi através da presença de uma estação de Boccia na aula, onde todos os alunos do 10.ºLH1, tiveram contacto com os alunos da unidade de multideficiência, praticando com eles a modalidade, por um período de 10 minutos, aproximadamente. Ao fim dos 10 minutos, o pequeno grupo (3 a 4 alunos) da turma do 10.ºLH1 que estava nessa estação saía para poderem dar lugar a outros.

### **9.2.1 Balanço**

Considero de grande importância a temática da inclusão destes alunos em todas as aulas da sua turma, inclusive na aula de Educação Física. Isto foi algo que ficou comprovado na ação de formação que eu e o meu NE demos, principalmente na parte prática, uma vez que tanto os alunos que estiveram envolvidos, como os professores, demonstraram bastante interesse e deram muita importância e valor às atividades propostas por nós.

Contámos com a ajuda do nosso orientador de faculdade, Prof. Nuno Januário, que nos facultou todo o material necessário para a parte prática e ainda nos ajudou relativamente à parte teórica, para que esta tivesse maior qualidade na transmissão de informação e domínio dos conteúdos da modalidade.

Penso que cumprimos com todos os objetivos e tarefas propostas, acabando por realizar uma ação de formação pertinente e com bastante qualidade. Os professores ficaram a saber os principais aspetos da modalidade do Boccia e de que forma podemos integrar esta modalidade nas aulas de EF, sem que esta perca qualidade, e ainda no DE, criando um núcleo para os alunos com deficiência e possibilitando que estes também possam ter a oportunidade, futuramente, de participar, representando a sua escola, tal como os alunos sem deficiência.

Acima de tudo, julgo que esta experiência foi muito significativa e bastante positiva para os alunos da unidade de multideficiência que participaram na parte prática. Sentiram-se por alguns momentos integrados numa aula de EF, podendo participar em atividades adaptadas às suas necessidades e podendo competir com alunos sem deficiências sem que se sentissem inferiores. Em alguns jogos, os alunos com deficiência ganharam mesmo aos alunos sem deficiência, o que ainda me fez pensar mais na razão pela qual não se integra mais vezes estes alunos nas aulas de EF ou porque é que não se cria um núcleo de DE para eles, tendo em conta que muitos deles demonstraram perceber

perfeitamente o jogo quer ao nível das regras, quer ao nível estratégico, quer ao nível técnico, conseguindo jogar esta modalidade sem qualquer problema. Como se sentiriam estes alunos ao participarem no DE, praticando uma modalidade que eram capazes de realizar, representando a sua escola e competindo com alunos de outras escolas? No meu entender, penso que seria muito interessante pensar nisto porque tenho a certeza de que para estes alunos seria uma experiência muito boa e da qual eles iriam gostar bastante.

Apercebi-me, ao realizar esta ação de formação, das várias dificuldades que estes alunos têm em realizar algumas atividades, mesmo que estas não sejam de grande nível de dificuldade, mas também percebi as possibilidades que existem de integrar estes alunos e da felicidade que sentem quando conseguem participar juntamente com os alunos sem deficiência.

Um exemplo disso foi uma aluna com paralisia cerebral que se move em cadeira de rodas elétrica e que se sentiu extremamente feliz e realizada com a oportunidade de poder jogar Boccia, de poder interagir com os outros alunos, de poder fazer um desporto e sentir que podia aprender e alcançar um objetivo.

Um aspeto negativo foi o facto de não terem estado presentes todos os professores do grupo de Educação Física da EBSGB. Teria sido muito importante contar com a sua presença, com vista a estes adquirirem mais conhecimento sobre uma modalidade que é possível de integrar nas aulas de EF, nas turmas que tenham alunos com deficiência, e ainda de atividades, jogos, progressões possíveis de serem feitas para que os alunos possam ir melhorando nesta matéria.

Gostava ainda de realçar o grande esforço, empenho e dedicação de todas as funcionárias e professores/técnicos que lidam com estes alunos da unidade de multideficiência. Sem dúvida que não é um trabalho nada fácil mas mesmo assim estão sempre dispostos a ajudar e sempre muito preocupados com estes alunos. Daí que seja importante também realçar o grande esforço que a escola pública faz em integrar estes alunos, uma vez que não pode excluir ninguém, independentemente das suas capacidades ou características. Este ano fui-me apercebendo do grande trabalho que a escola pública faz neste sentido.

Futuramente, como professor de EF gostaria de potenciar mais e melhores ações de formação teórico-prática como esta que nós organizámos para toda a comunidade educativa, se possível. Uma vez que penso que é fundamental estarmos sempre a aprender e a adquirir mais conhecimento sobre tudo aquilo que possa contribuir para o sucesso dos alunos e para formar cada vez melhores cidadãos.

## 10. Relação com a comunidade – Área 4

Por fim, a área 4 tinha como objetivo desenvolver competências que me permitissem compreender a importância da relação escola-comunidade e promover iniciativas de abertura da escola com a comunidade. Nesta área, tive duas tarefas obrigatórias: a realização do “Estudo de Turma” e o “Acompanhamento da Direção de Turma”.

O diretor de turma (DT) é um agente de ensino cada vez mais importante na organização escolar devido à influência que este exerce entre os vários intervenientes que se movimentam na comunidade escolar. O cargo de DT surge como resultado de uma evolução das estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal (Torres, 2007), fazendo parte dos órgãos de gestão intermédia da organização escolar. A direção de turma tem um papel fundamental na comunidade escolar tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos. Esta faz a ligação entre os diferentes subsistemas (alunos, professores, EE), sendo responsável pelo envolvimento, de forma ativa e participativa, dos diferentes agentes do processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos (Diogo, 1998).

De uma forma geral, entende-se o DT como um gestor pedagógico, estando tradicionalmente associado a uma tripla função: gerir a relação com os alunos da turma, com os pais/EE e com os outros professores da turma (Boavista, 2010). Deve ainda funcionar como o elo de ligação que promove a relação entre a escola, a família e a comunidade, mediando as relações entre estas três dimensões (Alho, 2007). A ação pedagógica do professor é tanto mais eficaz, quanto maior forem as suas competências ao nível das várias categorias do conhecimento (Shulman, 1987). Nessas várias categorias do conhecimento, está contemplado o conhecimento que o professor deve possuir dos seus alunos.

Para desenvolver um bom trabalho na área da direção de turma era fundamental conhecer muito bem os alunos da turma, daí que a minha primeira tarefa fosse realizar um estudo de turma. Esse estudo consistiu em duas fases. Na primeira, fiz uma análise socioeconómica, sociodemográfica e socio emocional dos alunos pertencentes à turma. Para isto, os alunos tiveram que responder ao questionário - *Modelo B6*, o qual foi analisado posteriormente por mim. Quanto à segunda parte, foi feito um teste sociométrico aos alunos da turma. Como uma das minhas preocupações foi sempre criar uma boa relação com todos os alunos e um clima de aprendizagem muito positivo, os resultados deste estudo foram muito importantes na tomada de decisões estratégicas



que, para além de serem importantes no planeamento e condução do PEA, potenciaram o entrosamento social, académico e lúdico desportivo dos alunos desta turma.

Um dos aspetos que mais me preocupou foi a grande percentagem de alunos que não praticava desporto nem sequer atividade física de uma forma regular, no seu quotidiano. Procurei, então, desde o início desenvolver várias estratégias de forma a fomentar e estimular o gosto pela prática desportiva junto dos alunos e incentivá-los a participar em todos os inter-turmas realizados na escola, pelo menos com uma equipa masculina e outra feminina.

Na primeira reunião do Conselho de Turma, tive a oportunidade de apresentar perante todos os professores da turma, inclusive a DT e o meu orientador de estágio, os resultados quer do estudo de turma, quer do teste sociométrico, entregando no final folhas a cada professor com os gráficos desses mesmos resultados. Os professores demonstraram bastante interesse, fazendo mesmo algumas perguntas quer sobre os resultados, quer sobre o teste sociométrico. Estas informações podem contribuir para a compreensão de certas atitudes e comportamentos dos alunos e são uma mais-valia para qualquer professor de qualquer disciplina.

Ainda nesta área, organizei, juntamente com o meu NE, uma visita de estudo ao Bounce - Portugal, no âmbito da disciplina de EF. O NE do ano passado tinha feito, também, uma visita de estudo ao Bounce e o feedback tinha sido bastante positivo, os alunos tinham gostado e revelou-se muito útil e com grande transfer para a matéria de ginástica de aparelhos e de solo. Juntando a isto o facto de ser uma matéria (ginástica de aparelhos) do agrado dos alunos e uma vez que tinham registado uma grande evolução nesta matéria, ao longo do ano letivo, decidimos que seria mais do que justo premiá-los com uma atividade que apesar de ser lúdica e que permitiria aos nossos alunos aplicar muitas coisas que eles aprenderam na matéria de ginástica de aparelhos e de solo, nos trampolins do Bounce.

### **10.1 Balanço da área 4**

Em relação a esta área, apesar de o balanço ter sido positivo, de ter aprendido muito e de ter desenvolvido algumas competências inerentes à função de um DT, podia ter aprendido muito mais, se me tivessem empenhado mais nesta área, mesmo tendo uma DT que preferia trabalhar mais autonomamente, não solicitando muito a minha ajuda. Nunca consegui estabelecer uma relação muito boa com a DT, uma vez que estávamos poucas vezes juntos. Ainda assim, sempre que estivemos juntos, procurei ajudar e estar bastante atento às tarefas que a DT teria que realizar.

Durante as reuniões de Conselho de Turma, procurava dar a minha opinião, sempre que me solicitavam, ainda que isto tivesse acontecido muito poucas vezes.

Tive a ajuda da DT ainda na realização do estudo de turma, na preparação das reuniões de Conselho de Turma, no lançamento das notas e na preparação da visita de estudo. Durante o ano letivo, tive ainda a oportunidade de ter algumas conversas com a DT, sobre os acontecimentos que ia havendo na turma e sobre alguns alunos.

O estudo de turma e o teste sociométrico ajudaram-me a conhecer muito melhor os alunos e a perceber a sua dinâmica, isto é, os “grupos” que existiam dentro da própria turma. Isto ajudou-me muito na formação de grupos e na criação de um bom clima de aula e para que a relação professor-alunos e aluno-aluno fosse sempre muito positiva e penso que isto foi conseguido.

A visita de estudo revelou-se uma experiência sem dúvida fantástica. Os estímulos que o espaço em si proporciona são muito variados, tendo os alunos a oportunidade de pôr em prática tudo aquilo que aprenderam. De um modo geral, os alunos gostaram bastante e acabaram por realizar vários elementos gímnicos que durante as aulas não executavam por receio de se magoarem.

Como futuro professor e DT, gostaria de fazer os possíveis para organizar visitas de estudo que contribuíssem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e ao mesmo tempo que fossem do agrado dos alunos, organizar atividades para a comunidade dinamizadas pelos alunos e de aproximar mais os EE e os familiares para virem até à escola dos seus filhos quer para participarem em atividades desenvolvidas pelos mesmos, quer para verem a evolução das suas aprendizagens, tornando-se mais ativos e presentes neste processo.

## **11. Conclusão**

Este ano de estágio foi sem dúvida a melhor experiência que tive até hoje a todos os níveis e, ao mesmo tempo, o maior desafio que tive de enfrentar. Foi também a fase de maior aprendizagem, fazendo-me crescer quer como professor, quer também como pessoa. Este ano revelou-se muito desafiante não só pela quantidade de trabalho desenvolvido, mas também por ter sido a primeira vez que estive responsável por planear, conduzir e avaliar as aprendizagens dos alunos de uma turma. Fui adquirindo várias competências que me possibilitarão, no futuro, ser um professor autónomo no desempenho da minha função, tanto dentro da “sala de aula” como também gerir um núcleo do DE, ter a capacidade de desenvolver atividades na escola e ser responsável

por uma direção de turma. Gostaria ainda de destacar o papel da investigação, ação que pode ser um instrumento importante para identificar e resolver problemas da escola e/ou do meio envolvente, para o qual devo estar sempre atento e, sempre que sentir essa necessidade, ter a capacidade de intervir.

Isto foi fundamental para mim: perceber que um professor não deve apenas possuir competências para gerir e organizar o processo de ensino-aprendizagem. Ser professor é muito mais do que isso.

Sinto que fui um privilegiado em lecionar a uma turma do ensino secundário do curso de Ciências e Tecnologia, mesmo que no início tenha tido algumas dificuldades no controlo da turma e em motivar os alunos para se empenharem nas aulas. Contudo, penso que acabei por resolver este problema ao longo do tempo, acabando o ano letivo sem qualquer comportamento de indisciplina, com os alunos a desfrutarem das aulas, muito empenhados na mesma e com muita vontade aprender. A partir do momento em que os alunos começaram a perceber que, para uma aula correr bem, tem de haver regras e estas têm de ser cumpridas, isto focou os alunos no essencial que era aprender e esforçarem-se nas aulas. À medida que foram sentindo que estavam a evoluir e com o crescer de uma relação professor-alunos cada vez mais positiva, o seu comportamento e empenho nas aulas começou a melhorar substancialmente. Isto acabou por potenciar bastante as suas aprendizagens ao longo do ano letivo, facilitando o meu trabalho.

O plano de formação, que foi elaborado no início do ano, foi um documento bastante importante uma vez em que me permitiu estabelecer prioridades de formação. Apesar de todas as dificuldades que foram aparecendo, penso que consegui atingir todas as competências apresentadas no guia de estágio.

Todos os elementos pertencentes à comunidade escolar, desde alunos, professores e auxiliares de educação, foram muito importantes no meu ano de estágio pedagógico, principalmente pela forma como me receberam dentro da comunidade escolar, permitindo-me adaptar a uma nova realidade com a qual nunca tinha contactado e mostrando-se sempre muito disponíveis para colaborar e ajudar no que fosse preciso.

As reflexões individuais das minhas aulas e a análise e partilha de ideias das mesmas, juntamente com o meu núcleo de estágio e com o meu orientador, foram fundamentais para eu ir aprendendo e tornando-me cada vez melhor professor e muito mais preparado e competente. Onofre (1996) refere que o estágio pedagógico não deve ser apenas utilizado para treinar as competências práticas sobre o ensino, mas deve também ser um espaço para a reflexão, para discussão e para novas ideias. A grande entreeajuda e amizade entre o núcleo de estágio, durante todo o ano letivo, foi um grande auxílio, para mim, na superação das dificuldades que iam surgindo ao longo do ano letivo.

Os momentos informais, de interação com os alunos e de partilha quer com os outros colegas do grupo de Educação Física, quer com os outros elementos da comunidade educativa, contribuíram em grande parte para a minha evolução. Isto porque para ser um bom professor de Educação Física não basta dominarmos muito bem a didática e a pedagogia, é preciso percebermos o contexto no qual estamos inseridos, conhecer e criar uma boa relação com os alunos e com os outros colegas de profissão e auxiliares. Torna-se fundamental também estar disponível para ouvir outras opiniões e diferentes experiências para que seja possível adquirir novos conhecimentos, estratégias e modificarmos alguns comportamentos que anteriormente achávamos que eram os mais corretos. A partir do momento em que eu achar que já sei tudo e que já não preciso de aprender mais, deixo de ser um bom professor, uma vez que para ensinar é necessário primeiro aprender e a formação continua é a base de tudo.

Por fim, gostava de dizer que me sinto muito satisfeito e realizado com tudo aquilo que aprendi e por tudo aquilo que ensinei aos meus alunos. É com enorme orgulho que vejo toda a evolução que eles tiveram e o gosto que hoje em dia têm pela Educação Física, olhando para esta disciplina com outra perspetiva. Sinto que acima de tudo não só promovi aprendizagens a estes alunos, como formei bons cidadãos, transmitindo-lhes alguns valores como: a responsabilidade, a autonomia, a entreaajuda, a cooperação, o espírito de equipa, a superação, o respeito pelo outro e o fair-play. Não foi um caminho nada fácil, existiram obstáculos, dificuldades e muitos erros, mas passado este tempo, vejo o quão importante foram e o quanto me fizeram crescer e aprender.

## 12. Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Dona Maria II. *Projeto Educativo de Agrupamento – Triénio 2016/2017 a 2018/2019 – Um agrupamento de escolas para a cidadania, para o sucesso e para a integração*. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.
- Alho, S. (2007). O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista Científica e-curriculum*, 2 (2) 6.
- Almeida, L. S. (2002): "To facilitate the learning: helping the students to learn and to think." *Psicologia Escolar e Educacional*. 6 (2) 155-165.
- Almeida, L. S., Gomes, C. A., Ribeiro, I. D. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., ... & Gomes, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano.
- Amato, Keith (1991). *Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis*. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Baptista, A. M. C. L. (2010). *Adolescentes de famílias de coabitação monoparental e de famílias nucleares intactas: valores e processo de transmissão intergeracional*.
- Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, M. (2010). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Não publicado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bzuneck, J. A. (2001). *As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno*. In Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno* (pp.116-133). Petrópolis: Vozes.
- Caires, Susana. Vivências e perceções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica* 24.1 (2012): 87-98.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Boletim SPEF, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- CORTESÃO, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes; F. Araújo (Coord.). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Costa, I., Greco, P., Garganta, J., Costa, V., Mesquita, I. (2010). Ensino-aprendizagem e treinamento dos comportamentos tático-técnicos no futebol, *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 9(2), 41-61.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Demarchi, L. (2010). A Inclusão na Educação Física: Práticas do educador frente à inclusão de alunos com condição de deficiência intelectual e deficiência física na rede estadual de ensino. Dissertação de Mestrado. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Despacho Normativo nº 98 – A/92. *Diário da República, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Educação (s.d.). *Desporto Escolar*. Disponível em: <http://desportoescolar.dge.mec.pt>.
- Dias, P. (2011). Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback. Dissertação de Mestrado. Não publicado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola - família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Editora.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 486-516). New York: Macmillan Publishing Company.
- Elkind, D. (1982). *Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Europeia, C (2011). A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório da Europa. *Legislação e Estatísticas. Eurydice*. Lisboa:GEPE.

- Feitosa, F.; Matos, M.; DelPrette, Z. & DelPrette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 2, pp. 129-138,
- Fernandes, A. S. (1991). "O Insucesso Escolar" in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 187-232.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Ferreira, A. (2002). Ensinar o jovem a jogar...A melhor solução para a aprendizagem da técnica e da tática. *Revista Treino Desportivo*, 20, 35-41.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) (2008). *Séries Cronológicas – 30 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro de 2008, <http://www.gepe.min-edu.pt/np3/14.html>.
- Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F. & Mendes, R. (2007). Controlo Motor e Aprendizagem: *Fundamentos e Aplicações*. (3ª edição). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.*, 1–17.
- Jacomí, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e pesquisa*, 35(3), 557-572.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30 (3), pp. 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), pp. 441- 457.

- Mantoan, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ* 8.26 (2004): pp. 36-44.
- Ministério da Educação (2001). Programa nacional de educação física: 3o ciclo do ensino básico.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. *Teaching physical education (1st Online)*. Nova Iorque.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim da SPEF* (13), 51-59.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B. & McDuff (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 297-315.
- Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Junho 2014*, 63.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. Estágio e docência. io e docência São Paulo: Cortez, 2004. 196 p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.
- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43)1, 27-52.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto: Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in Physical Education. (2ª edição). Ohio State University: Mayfield Publishing Company.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Torres, M. D. D. M. G. (2007). O papel do director de turma enquanto mediador sócio-cultural e gestor intermédio na organização escolar. Não publicado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.